

Schwikal, Anita

Non-traditionale Studierende - Eine Herausforderung für die Universität

2013, 124 S. - (Zugl.: Rostock, Univ., Masterarbeit, 2012)



Quellenangabe/ Reference:

Schwikal, Anita: Non-traditionale Studierende - Eine Herausforderung für die Universität. 2013, 124 S. - (Zugl.: Rostock, Univ., Masterarbeit, 2012) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72209 - DOI: 10.25656/01:7220

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72209>

<https://doi.org/10.25656/01:7220>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität

(Non-traditional scholars – A challenge for universities)

von

Anita Schwikal, M.A.

Rostock, 05.02.2013

Gutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Nieke
Institut für Allgemeine Pädagogik
und Sozialpädagogik
Universität Rostock
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock

Zweitgutachter:

Dr. Konstantin von Freytag-Loringhoven
Institut für Allgemeine Pädagogik
und Sozialpädagogik, Projekt KOSMOS
Universität Rostock
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock

Die Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts, wurde von der Autorin Anita Schwikal im Rahmen des Projektes „Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ am Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik der Universität Rostock, unter der Betreuung von Prof. Dr. Wolfgang Nieke und Dr. Konstantin von Freytag-Loringhoven, erstellt.



Rostock, den 05.02.2013

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressource.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Vorwort

Non-traditionale Studierende unterscheiden sich von den üblichen Studierenden an Hochschulen durch einen je spezifischen Unterstützungsbedarf. Das stellt die Autorin in der Auswertung des internationalen Diskurses dar, mit Fokus auf den europäischen. Diese Diskurslage ist unübersichtlich und noch weitgehend unerschlossen, so dass hier erstmals eine orientierende Übersicht vorgelegt wird. Eine Untergruppe dieser non-traditionalen Studierenden ist die Personengruppe, die trotz der Grundvoraussetzung der Allgemeinen Hochschulreife ein Universitätsstudium anstrebt. Im Hochschulzugangsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern ist ausnahmsweise – wie in anderen Ländern – auch der Zugang durch eine gesonderte Hochschulzugangsprüfung möglich. Dieser Weg wird jedoch bisher nur von sehr wenigen Interessenten gegangen, und die Quote des Nichtbestehens dabei ist sehr hoch. Die Gründe dafür sind bislang unbekannt.

Diese Forschungslücke versucht die vorgelegte Arbeit ein wenig aufzuhellen. Anita Schwikal versucht, die Studienmotive potentieller Studierender umfassend in biographischer Rekonstruktion zu erfassen. Dabei können dann möglicherweise mentale Barrieren oder äußere Hürden in dieser Form des Universitätszugangs sichtbar werden, deren Überwindung einen spezifischen Unterstützungsbedarf von Seiten der Universität erfordern könnte.

Die explorative Studie zeigt an Hand zweier bildungswissenschaftlich-biographischer Interviews in Anwendung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von kollektiv wirkenden Orientierungsmustern die auch in diesen beiden Fällen wirkenden Aspirationen und Selbstzweifel im Blick auf die Aufnahme eines Studiums ohne die allseits akzeptierte Voraussetzung des Abiturs und einer kurzen Spanne zwischen seinem Erwerb und der Aufnahme eines Studiums, weil anderenfalls der Übungseffekt im formalen Lernen verloren sein könnte. Das steht in Übereinstimmung zu generellen Befunden über die Ausgangslage nicht-traditionaler Studierender.

Bemerkenswert ist die starke Bedeutung einer hinreichenden finanziellen Absicherung des Lebensunterhalts in einer Phase des Erwachsenenalters, in dem die schmale Basis für eine transitorische Bildungsexistenz als Auszubildende oder Studierende nicht mehr ausreichen kann, weil es bereits familiäre Verpflichtungen und einen erwachsenentypischen Lebensstil gibt, der kurzfristig nicht reduziert werden kann. Auch wenn diese Befunde auf Grund der gewählten explorativen qualitativen Methode noch nicht quantitativ generalisiert werden können, so reichen sie doch schon aus, um dieses Problem in seinen Konsequenzen für eine spezifische Unterstützung zu analysieren. Das kann bildungssystemübergreifend geschehen, indem geeignete Studienfinanzierungsmodelle für diese Studentengruppe gefunden oder konstruiert werden, oder universitätsintern, indem geprüft wird,

ob für diese Personengruppe ein passendes Teilzeitstudium den Weg zum universitären Abschluss erfolgreicher bahnen kann, als das bisher offenbar möglich ist.

Die Studie entstand im Rahmen des vom Bundesbildungsministerium, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Union geförderten Projektes KOSMOS an der Universität Rostock. Es steht im Förderprogramm der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“. Ziel des Projekts „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ ist es, an der Universität Rostock ein Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) zu implementieren, das sich insbesondere an nicht-traditionale Studierende richtet.

Wolfgang Nieke

Konstantin von Freytag-Loringhoven

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Einleitung	8
Teil I	11
1 Die wissenschaftliche Weiterbildung im Fokus des lebenslangen Lernens	12
1.1 Das Konzept des lebenslangen Lernens	13
1.1.1 Kennzeichen lebenslangen Lernens	13
1.1.2 Diskurse lebenslangen Lernens	14
1.2 Die wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereich des tertiären Sektors	16
1.2.1 Die Struktur des Weiterbildungssystems	17
1.2.2 Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote	18
1.2.3 Die (wissenschaftliche) Weiterbildungsbeteiligung	19
1.2.4 Zugang und Voraussetzungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung	21
1.3 Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen	24
2 Motive und Implementierung der Europäisierung der (Hochschul)Bildung	27
2.1 Diskurse zur bildungsbereichsübergreifenden Durchlässigkeitssteigerung	28
2.2 Motive der Öffnung des europäischen Hochschulraumes	30
2.2.1 Fachkräftemangel	30
2.2.2 Demografischer Wandel	31
2.2.3 Wettbewerb auf globaler Ebene	32
2.3 Implementierung von Referenzrahmen	34
2.3.1 Europäischer Qualifikationsrahmen	35
2.3.2 Deutscher Qualifikationsrahmen	36
2.3.3 Kritische Anmerkungen und Umsetzungsprobleme in Bezug zu Referenzrahmen	39
3 Der Zugang zur Hochschule non-traditionaler Studierender	43
3.1 Begriffsklärung: Non-traditionale Studierende	44
3.1.1 Konzepte zur Charakterisierung non-traditionaler Studierender	45
3.1.2 Kritische Betrachtung der Definitionsansätze und Konzepte	46
3.2 Bildungsbiografische Motive und Barrieren der Studienaufnahme	47
3.2.1 Allgemeine Studien-, Lern- und Berufsfachwahlmotivation	48
3.2.2 Zugangshemmnisse und Hürden non-traditionaler Studierender	53
3.3 Herausforderungen für die Hochschulen	59

Teil II	63
4 Forschungsinteresse.....	64
5 Methodische Vorgehensweise	66
5.1 Sampling.....	67
5.2 Biografieforschung: eine Form der Lebenslaufforschung	68
5.2.1 Erhebungsmethode des (biografisch) narrativen Interviews	69
5.2.2 Aufbau und Auswertung autobiografischer Stegreiferzählungen	71
5.3 Strukturelle Veränderungen im Prozess der Datenerhebung	76
5.3.1 Erhebungssituation	76
5.3.2 Strukturelle Veränderungen des Erhebungsverfahrens	77
6 Interviewanalyse	79
6.1 Hs beruflicher Werdegang und Studienmotivation	79
6.2 Ks beruflicher Werdegang und Studienmotivation.....	84
6.3 Hs wahrgenommene Studienzugangshemmnisse	89
6.4 Ks wahrgenommene Studienzugangshemmnisse.....	92
Teil III	97
7 Verknüpfung der theoretisch und empirisch erarbeiteten Befunde	98
Ausblick	106
Literaturverzeichnis.....	108

CD – Anhang

Anhang I: Entwicklung der Qualifikationssysteme seit 1997

Anhang II: Voraussetzungen der Studienfinanzierungsmöglichkeiten

Anhang III: Anschreiben

Anhang IV: Teilnahmeerklärung

Anhang V: Datenbogen für biografische Interviews

Anhang VI: Leitfaden

Anhang VII: Notizen zur Interviewsituation

Anhang VIII: Transkription

Anhang IX: Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Anhang X Kategoriensystem

Anhang XI: Qualitative Inhaltsanalyse

Abkürzungsverzeichnis

AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ISCED	International Standard Classification of Education
LLL	lebenslanges Lernen
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
o.S.	ohne Seite
QualVO M-V	Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Einleitung

Der heutige europäische Kulturraum ist durch eine Wissensgesellschaft geprägt, die sich durch den Erwerb von Bildungs- und Berufsbildungsabschlüssen auszeichnet, um die Wettbewerbsfähigkeit der Länder im nationalen und internationalen Kontext sicherstellen und darüber hinaus steigern zu können (vgl. Dorn/Müller 2008, S. 52). Durch die erschwerten Zu- und Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungs- und Berufsbildungssystemen, aber auch zwischen ungleichen Bildungsgängen und -stufen wird diesem Ausbau entgegengewirkt. Eine berufliche Umorientierung und der berufliche Aufstieg waren nur aufgrund entsprechender Eingangsvoraussetzungen und Zugangsbedingungen möglich, wodurch auch die individuelle (Bildungs-)Mobilität und die daraus resultierende Chancengleichheit eingeschränkt waren. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und dem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften haben diese Hindernisse öffentliche und politische Diskussionen um die Erneuerung der Bildungssysteme auf europäischer Ebene angestoßen (vgl. Frommberger 2009, S. 1). Zielgruppen, welche ins Blickfeld der Debatten rückten, sind bspw. Studienabbrecher, Arbeitssuchende, Personen mit familiären Verpflichtungen und berufstätige Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung (vgl. BMBF 2012c, o.S.; BDA 2010). In dem Zusammenhang gewann einerseits das Konzept des lebenslangen Lernens an Bedeutung, da es u.a. die Erhöhung der Kompetenzentwicklung und das Interesse an Weiterbildung umfasst (vgl. BIBB 2012, S. 32). Andererseits hat auch der Begriff der *Durchlässigkeit* einen überragenden Stellenwert im Kontext der Gestaltung von vergleichbaren und flexibleren Bildungswegen eingenommen (vgl. Frommberger 2009, S. 1-2).

Der wissenschaftlichen Weiterbildung werden nunmehr Aufgaben zugewiesen, die einen „gesellschaftlichen Beitrag zu innovativen Prozessen in Wirtschaft und Bildung“ (Hanft/Knust 2007, S. 48) vereinen. Eine Erhöhung der Bildungs- und Qualifikationsniveaus soll aus ökonomischer Perspektive angestrebt werden. Demgegenüber wird auf individueller Ebene eine erhöhte Partizipation der bildungsinteressierten Bevölkerung angestrebt (vgl. ebd.). Dadurch begründet, steht derzeit die Öffnung der Hochschulen für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung zentraler denn je im Fokus der Debatten, wobei durch die Verankerung gesetzlicher Übergangsmöglichkeiten zumindest formal der bestehenden Chancenungleichheit bzgl. der Bildungssackgassen Rechnung getragen wird, sodass eine Partizipation an wissenschaftlicher Bildung unter bestimmten Voraussetzungen prinzipiell möglich ist (vgl. Klinkner 2011, S. 18; Frommberger 2009, S. 4-5).

Angestoßen durch den Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, welcher durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiiert wurde (vgl. BMBF 2012c, o.S.), hat sich auch die Universität Rostock der Verantwortung gestellt, „die Bildungsbeteiligung [zu] stärken“ (Göbel et al. 2012, o.S.) und im Kehrschluss die Chancenungleichheit zu mindern (vgl. ebd.). Durch das Forschungsprojekt *KOSMOS - Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen* sollen die Inhalte des lebenslangen Lernens so an der Universität Rostock verankert werden, dass

sowohl für traditionelle als auch für nicht-traditionelle Studierende Studienformate entwickelt und eingeführt werden können, welche auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen zugeschnitten sind (vgl. Göbel 2012, o.S.).

In dem Zusammenhang befasst sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit mit dem Titel *Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität* einerseits mit den subjektiv wahrgenommenen Studienmotiven der Personengruppe. Andererseits werden Hürden, welche den Studienzugang erschweren können, herausgearbeitet und beleuchtet, um daran anknüpfend die noch bestehenden Handlungsbedarfe von Seiten der Universitäten aufzeigen zu können.

Der strukturelle Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der Erste stellt die theoretischen Grundlagen bzgl. der thematischen Orientierung dar. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens wird im ersten Kapitel herausgearbeitet. Dabei wird zunächst das Konzept des lebenslangen Lernens mit seinen Kennzeichen und ausgewählten Diskursen beschrieben. Daran anknüpfend wird der strukturelle Aufbau des Weiterbildungssystems skizziert, um die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Bereich zuordnen zu können. Ferner werden Formen der Weiterbildungsangebote aufgezeigt, wobei daran anknüpfend auch die Beteiligung sowie die Zugangsvoraussetzungen fokussiert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Gruppe der (potentiellen) Studierenden zuteil, welche ohne Abitur ein Hochschulstudium aufnehmen. Schließlich wird beleuchtet, inwiefern das Konzept des lebenslangen Lernens an Hochschulen verankert und umgesetzt wird. Im zweiten Kapitel werden die Gründe bzw. Motive aufgezeigt, welche den bedeutenden Stellenwert von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit innerhalb eines Bildungssystems, aber auch länderübergreifend eine Europäisierung der Bildung rechtfertigen. Darüber hinaus wird das Referenzrahmensystem beschrieben, welches Transparenz und Vergleichbarkeit hinsichtlich der erworbenen und zu erwerbenden Qualifikationen und Kompetenzen sicherstellen soll, um ein kohärentes Bildungssystem gewährleisten zu können. Auf die Personengruppe der non-traditionalen Studierenden wird im daran anschließenden dritten Kapitel Bezug genommen. Im Kontext der in Kapitel eins und zwei beschriebenen Zusammenhänge nehmen non-traditionale Studierende einen wichtigen Stellenwert im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung ein. Somit werden die Kennzeichen sowie die unterschiedlichen Definitionsansätze hinsichtlich des Begriffs beschrieben. Des Weiteren werden mögliche Motive aufgezeigt, durch welche diese Gruppe der Studierenden bewegt ist ein Studium aufzunehmen. Darüber hinaus werden die Zugangshemmnisse zu einem Hochschulstudium dargestellt. Abschließend erfolgt eine Betrachtung der in dem Zusammenhang aktuellen, hochschulischen Umstrukturierung, wobei auch Handlungsempfehlungen für Hochschulen aufgezeigt werden, um den Bedürfnissen der non-traditionalen Studierenden zukünftig umfassender gerecht zu werden.

Der zweite Teil umfasst die empirische Analyse in Bezug zum Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit. Dieses wird im vierten Kapitel herausgearbeitet, wobei auch das Forschungsprojekt KOSMOS der Universität Rostock kurz vorgestellt wird. Daran anschließend wird im fünften Kapitel das methodische Vorgehen beschrieben. Dabei wird zunächst die Samplingauswahl der Gesprächspartner skizziert. Darüber hinaus erfolgt die Darstellung sowohl der Erhebungsmethode des (biografisch) narrativen Interviews als auch der Aufbau und die Auswertungsmethoden. Dabei stützt sich die Auswertung des Datenmaterials einerseits auf die von Schütze entwickelte Narrationsanalyse und andererseits auf die von Mayring entwickelte Qualitative Inhaltsanalyse. Eine Darstellung der strukturellen Prozessveränderungen im Rahmen der Datenerhebung rundet das Kapitel ab. Schließlich erfolgt im sechsten Kapitel die Analyse der Interviews. Dabei werden zunächst die beruflichen Werdegänge sowie die Studienmotive der Respondenten betrachtet und analysiert. Daran anknüpfend werden die wahrgenommenen Zugangshemmnisse in Verbindung mit der Studienaufnahme herausgearbeitet.

Der dritte und letzte Teil der vorliegenden Arbeit verknüpft die Motive und Zugangshemmnisse der non-traditionalen Studierenden bezogen auf eine Studienaufnahme aus theoretischer Sicht (Teil I) mit den empirischen Ergebnissen (Teil II).

Aus Gründen der einfachen Lesbarkeit gelten die Aussagen, welche über Personengruppen getroffen werden, in der gesamten Arbeit für Männer und Frauen gleichermaßen.

Teil I

Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität

theoretische Fundierung

1 Die wissenschaftliche Weiterbildung im Fokus des lebenslangen Lernens

Die Entwicklung der deutschen Hochschul- und Weiterbildung verlief „institutionell weitgehend unabhängig voneinander“ (Wolter 2001a, S. 31), weswegen das Verhältnis dieser beiden Bildungssysteme „als das einer Arbeitsteilung zwischen Ungleichen“ (ebd.) angesehen war (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurde der Öffnung von Hochschulen nicht nur mit großer Reserviertheit gegenübergetreten, sondern die Qualität und das Ansehen der Berufsbildung sollten neben den theorieorientierten, akademischen Bildungsgängen nicht an Geltung verlieren (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 73).

Ab 1970 bis zur Mitte der 1980er Jahre¹ entwickelte sich ein *Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung*². Sowohl die „bildungsinteressierte Öffentlichkeit“ (Wolter 2011, S. 13) als auch die Hochschulabsolventen wurden als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote angesehen. Im Zuge dessen etablierte sich die „eigentliche Infrastruktur der Weiterbildung“ (ebd.) an den deutschen Hochschulen, die ebenso im ersten Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 berücksichtigt wurde (vgl. ebd.). Dieses definiert in § 2 Abs. 1 die Aufgaben der hochschulischen Bildungseinrichtungen wie z.B. der Universitäten. So sollen Hochschulen die verschiedenen Wissenschaften und Künste „durch Forschung, Lehre, Studium und *Weiterbildung* in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (§ 2 Abs. 1 HRG; Hervorhebung durch A.S.) bewahren und weiterentwickeln. Zudem ermöglichen die Universitäten die Aufnahme einer Erwerbsarbeit, welche des Einsatzes „wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden“ (ebd.) bedarf (vgl. ebd.). Dennoch stagnierte die Entwicklung im Laufe der 1980er Jahre (vgl. Kapitel 2.1), so dass erst etwa zehn Jahre später eine zunächst „langsame, dann beschleunigte Expansion“ (Wolter 2011, S. 14) der akademischen Weiterbildung belegt werden kann. Neben den seit 14 Jahren bestehenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats hat 2008 die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ein Positionspapier zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen veröffentlicht (vgl. ebd.). Beide Beratungsgremien verfolgen das Ziel dem demografischen Wandel und dem Mangel an professionell ausgebildeten Fachkräften entgegenzuwirken. Gleichzeitig wollen sie die Bedeutung von Wissen hervorheben (vgl. Hartwig/Klink 2011, S. 4; dazu auch Kapitel 2.2). Vor diesem Hintergrund nimmt das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) eine zentrale Rolle ein, da es u.a. eine ausgedehnte Kompetenzentwicklung und Qualifikations-

¹ Eine Rekonstruktion der historischen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt vier Phasen mit nahtlosen Übergängen auf, wobei auf die ersten beiden Phasen, welche als *vor-institutionelle Phase* (1) sowie als *Pionierphase der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung* (2) bezeichnet werden, im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht Bezug genommen wird. Die Entwicklungslinien können zusammenfassend in Wolter 2011, S. 11-15 nachgelesen werden (vgl. ebd.).

² Um begrifflichen Unklarheiten entgegenzuwirken, wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass unter wissenschaftlicher Weiterbildung die Hochschuleinrichtungen als Anbieter von Weiterbildungsangeboten zu verstehen sind und nicht die Wissenschaftlichkeit der Weiterbildungsangebote. Zudem grenzt sich der Begriff explizit von den internen Weiterbildungsangeboten für Hochschulpersonal ab (vgl. Wolter 2011, S. 10).

erweiterung zum Ziel hat (vgl. Bade-Becker/Graeßner 2010, S. 11; Herzberg/Truschkat 2009, S. 111; Kapitel 1.1.2), wodurch bspw. der Fachkräftebedarf gesenkt werden kann. In diesem Zusammenhang hat einerseits die Nachfrage an akademischer Bildung zugenommen. Andererseits fand eine Diversifizierung der Hochschulsysteme durch die Einrichtung von Weiterbildungsstellen statt (vgl. Schuetze/ Slowey 2002, S. 312, übersetzt durch A.S.; vgl. Wolter 2011, S. 14).

Das folgende Kapitel thematisiert das Konzept des LLL. Zunächst werden Kennzeichen des LLL (vgl. Kapitel 1.1.1) und die besondere Bedeutung des Kompetenzbegriffes im Rahmen zweier Diskursstränge herausgearbeitet (vgl. Kapitel 1.1.2). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist Gegenstand des nachstehenden Kapitels 1.2. Neben einer strukturellen Beschreibung des Systems (vgl. Kapitel 1.2.1) wird ein Überblick über wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gegeben (vgl. Kapitel 1.2.2). Daran anknüpfend erfolgt im Kapitel 1.2.3 eine Darstellung der Beteiligung an diesen Angeboten sowie der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu deutschen Hochschulen (vgl. Kapitel 1.2.4). Schließlich wird aufgezeigt, inwiefern das Konzept des LLL an Hochschulen umgesetzt wird (vgl. Kapitel 1.3).

1.1 Das Konzept des lebenslangen Lernens

Das Konzept des *lebenslangen Lernens* entfachte bereits 1972, ausgehend von den Berichten der UNESCO („Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow“) und der OECD („Recurrent Education – A Strategie for Lifelong Education“), weltweite bildungspolitische Debatten.³ Diese hatten vor allem Ziele und Strukturen der Bildung „in einer demokratischen und egalitären Gesellschaft“ (Schuetze 2007, S. 178) zum Inhalt (vgl. ebd.), da bereits der Konflikt der Generationen als Folge des „Ausschlusses gewisser Bevölkerungsschichten“ (Böcher/Gaignat/Deacrétaz 2006, S. 4) durch LLL erkennbar war (vgl. ebd.). Doch den eigentlichen globalen Durchbruch auf politischer Ebene erlangte das Konzept erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Weitere Berichte der EU-Kommission sowie der UNESCO (z.B.: „Learning: The Treasure Within“) erschienen und stellten die Grundlage für weltweite Initiativen zum LLL dar (vgl. Alheit 2006, S. 5).

1.1.1 Kennzeichen lebenslangen Lernens

Insgesamt können drei konkrete Elemente des LLL benannt werden. Der Prozess des Lernens vollzieht sich erstens über die gesamte Lebensspanne⁴ und ist zweitens durch drei Formen „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ (EU-Kommission 2000, S. 9) sowie unabhängig vom Lernort realisierbar. Drittens ist der Begriff charakterisiert durch die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie dem Lernenden an sich (vgl. Schuetze 2007, S. 180). Die drei Formen zweck-

³ Die Ursprünge des LLL reichen bis in die Antike zurück. Weitere Ausführungen zur Geschichte des LLL können u.a. bei Böcher/Gaignat/Deacrétaz (2006) nachgelesen werden.

⁴ Zwar umfasst das Konzept des LLL alle Lernprozesse eines Individuums vom frühkindlichen bis hin ins hohe Alter (vgl. EU-Kommission 2000, S. 9), da die vorliegende Arbeit ihren Fokus auf die wissenschaftliche Weiterbildung legt, wird im Folgenden das LLL im Rahmen der beruflichen und hochschulischen Weiterbildung thematisiert.

mäßiger Lerntätigkeiten gliedern sich in *formale Bildung*, *nicht-formale* bzw. *non-formale Bildung* und *informelles Lernen*. In Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen werden formale Bildungsinhalte vermittelt, welche den Erwerb anerkannter Abschlüsse mit sich führen. Durch non-formale Bildung hingegen kann kein formaler Abschluss erlangt werden, da die Vermittlung von Bildungsinhalten außerhalb der Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen stattfindet (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. VII-VIII). Das informelle Lernen ist im Gegensatz zu den zwei anderen Formen „eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (EU-Kommission 2000, S. 9). Die didaktische Gestaltung fehlt bei dieser Form, weswegen eine bewusste Wissens- und Kompetenzerweiterung durch die Lernenden nicht wahrgenommen wird (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2008, S. VIII).

1.1.2 Diskurse lebenslangen Lernens

Noch heute ist das Konzept des LLL Gegenstand mannigfacher „Theorie- und Praxisebenen“ (Kade/Seitter 1998, S. 1) und lässt sich unter Gesichtspunkten des bildungspolitischen oder des pädagogischen Diskurses erörtern. Die „Neuorganisation der Bildung“ (Herzberg/Truschkat 2009, S. 112) im Kontext des Wandels in der Arbeits- und Bildungsgesellschaft ist das Ziel bildungspolitischer Konzepte, wohingegen die unterschiedlichen Lernformen (Formen zweckmäßiger Lerntätigkeiten) Gegenstand der pädagogischen Diskurse sind (vgl. ebd.). Im Kontext des bildungspolitischen Diskurses hat sich das Konzept des LLL inzwischen zu einer unumgänglichen „Realität moderner Gesellschaft“ (Kade/Seitter 1998, S. 1) ausgebildet, die neben gesellschaftlichen Einrichtungen auch die „biografisch-lebensweltliche Praxis“ (ebd.) einbezieht (vgl. ebd.). Ausgehend von dem gesteigerten Interesse an „einer entstehenden Wissensgesellschaft [und] für die biografische Gestaltung des Lebens“ (Kade et al. 1999, S. 73) Ende der 80er Jahre, ist besonders der lebenslaufbezogene Ansatz Gegenstand der Diskussionen über die Lernformen Erwachsener geworden. So hat dieser Ansatz einen großen Teil zur Verbreitung der Erwachsenenbildung beigetragen, wobei er sich besonders auf Formen der Institutionalisierung und nicht speziell auf die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gestützt hat.⁵ Der Begriff der *Institutionalisierungsform* beschreibt eine „gesellschaftliche Realität, die durch die Verfestigung von Handlungsvollzügen“ (ebd., S. 73-74) gekennzeichnet ist. Einrichtungen wird in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle zugewiesen. Sie vermitteln zwar Lerninhalte in formalen und nicht-formalen Bildungssettings, jedoch wird im Kontext des LLL vor allem dem informellen Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. ebd.). Diese Entwicklung hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf die nationale Bildungslandschaft genommen, sondern auch auf die einzelnen, persönlichen Bildungsbiografien. Dementsprechend zeichnet sich das LLL durch die Etablierung

⁵ In diesem Zusammenhang war eine Entkopplung des LLL von dem bevorzugten Lernorten der Erwachsenenbildung unumgänglich, da sein Wesen durch „offene und dynamische Netzwerk[e]“ (Kade/Seitter 1998, S. 1) charakterisiert ist (vgl. ebd.).

„als institutionelle Realität, soziale Norm und subjektive Erfahrung gesellschaft[s]weit und biographieumfassend [aus] (...) und ist zudem zu einem (...) bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften“ (ebd.)

aufgestiegen (vgl. Kade/Seitter 1998, S. 1).

Dennoch gestaltet sich die „Aufwertung und formale Anerkennung informellen Lernens“ (Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 135), hinsichtlich der empirischen Messbarkeit (Operationalisierung) als grundlegend schwierig (vgl. Rauschenbach 2009, S. 35).⁶

Bedeutung des Kompetenzbegriffes

Im Rahmen der Diskurse um das LLL wird immer wieder auf die besondere Bedeutung der Kompetenz verwiesen, da die Debatten um den Kompetenzerwerb vordergründig „das Lernen im Prozess der Arbeit“ (Herzberg/Truschkat 2009, S. 111) thematisieren. Genauso wie dem Konzept des LLL liegen dem Kompetenzbegriff unterschiedliche Konzepte zugrunde. Diese gliedern sich in den *strukturell-normativen* sowie den *individual-dispositiven* Diskursstrang. Dabei beschreibt die strukturell-normative Perspektive die Kompetenzbedarfe aus Sicht der Unternehmen, welche Kompetenzen als „notwendige Bedingung für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit“ (ebd., S. 112) definieren. Demgegenüber ist der individual-dispositive Kompetenzdiskurs charakterisiert durch das individuelle Verhältnis zu „gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen“ (ebd.). Das Augenmerk wird dabei auf die zunehmende Rolle der Selbstregulationsfähigkeit⁷ gelegt (vgl. ebd., S. 11-12).

Hinsichtlich des individual-dispositiven Diskurses des Kompetenzkonzeptes und des bildungspolitischen Diskurses des Konzeptes des LLL können besondere Parallelen verzeichnet werden, da beide Diskurse den „Wandel der Erwerbsarbeit und de[n] schnellen Verfall des Wissens“ (ebd.) thematisieren. Bedingt dadurch, dass die „Lebensdauer von Berufen und beruflichem Wissen und Fähigkeiten“ (ebd.) starken Veränderungsprozessen unterliegen,⁸ sind auch berufsbezogene Qualifikationsanforderungen nur begrenzt vorhersehbar. Dementsprechend wird der individuellen

⁶ Weitere Ausführungen dazu erfolgen in Kapitel 2.3.3.

⁷ Zunächst war das (fremd)organisierte Lernen seit den 1970er Jahren der zentrale Bestandteil von Weiterbildung. Diese Perspektive hat allerdings einen Wandel erfahren, da das selbstorganisierte Lernen, also die Selbstregulationsfähigkeit, einen bedeutenden Stellenwert neben dem organisierten Lernen eingenommen hat (vgl. Brettschneider 2006, S. 5). Im Kontext des biografischen Lernens muss diese neue Form des selbstorganisierten Lernens allerdings kritisch hinterfragt werden, da zumeist von einem Lerner ausgegangen wird, der seine vollzogenen Bildungsprozesse reflexiv, strukturell betrachten kann. Oftmals wird dabei die „Vielschichtigkeit biografischer Reflexivität“ (Alheit/von Felden 2009, S. 11) vernachlässigt, obgleich diese Prozesse zufällig und individuell unterschiedlich verlaufen. Aus diesem Grund empfehlen Alheit und von Felden von dem „kybernetischen Modell einer perfekten ‚Selbststeuerung‘“ abzuweichen und verweisen auf Begriffe wie „Suchbewegung“ und „diffuse Zielgerichtetheit“, welche Kade (1985) beschrieben hat (vgl. Alheit/von Felden 2009, S. 11).

⁸ Besonders der industrielle sowie dienstleistungsbezogene Bereich unterliegen diesen Veränderungsprozessen, welche einen Wandel von einfachen zu „komplexen, humankapitalintensiven“ (Wolter 2012, S. 12) Beschäftigungsverhältnissen mit sich führt. Vor diesem Hintergrund steigt der Bedarf an hochqualifizierten Erwerbstätigen, wohingegen der Anteil an einfachen Facharbeiter nachlässt (vgl. ebd.).

Handlungsfähigkeit⁹ im Rahmen dieser Veränderungsprozesse eine bedeutende Rolle zugewiesen, da Erwerbstätige sich zunehmend weiterqualifizieren müssen, um auf die wandelnden Arbeitsmarktvhältnisse reagieren und wettbewerbsfähig bleiben zu können. Die zunehmende Bedeutung von Bildung im gesamten Lebensverlauf eines Menschen hat somit die ursprünglich getrennt voneinander definierten Lebensphasen¹⁰ „Schulzeit und Studium als Kind und Jugendlicher, Arbeitsleben und Ruhestand als Erwachsener“ (Delors 1996, S. 85) abgelöst (vgl. ebd.; vgl. auch Kohli 1985). Speziell die Aneignung von berufsqualifizierenden Wissen und Fähigkeiten auf lediglich eine Lebensphase zu beschränken, reicht im Kontext des LLL nicht aus, um auf Veränderungen reagieren zu können. Die Vorstellung der herkömmlichen Erwerbsarbeit, worunter die Ausführung ein und derselben erlernten Tätigkeit über einen langen Zeitraum hinweg verstanden wird, musste einer Neuen weichen, in der die Erwerbsarbeit durch „den Wechsel von Arbeits- und Fortbildungsphasen, freiwillige und unfreiwillige Berufsabbrüche, innovative Strategien des career switchings [und ein] selbst gewähltes Abwechseln von Berufs- und Familienphasen“ (Alheit/Dausien 2009, S. 718) geprägt ist (vgl. ebd.). Durch die Verschmelzung der institutionalisierten Lebenslaufmuster ist das Konzept des LLL vor allem durch ein hohes Maß an Flexibilität charakterisiert und verliert zugleich an „Erwartbarkeit“ (Herzberg/Truschkat 2009, S. 113). Die Lebenswege haben an institutioneller Regelgeleitetheit verloren. Das bedeutet, dass sich die individuellen Bildungsbiografien dermaßen vervielfältigt haben, sodass die Individuen ein hohes Maß an Selbstregulierungsfähigkeit erwerben müssen, da die Lebenswege offener, aber auch unüberschaubarer und komplexer sind (vgl. Fischer/Kohli 1987, S. 40; Schütze 1981, S. 68; Henze/Kellner-Evers 2009, S. 193).

1.2 Die wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereich des tertiären Sektors

Im fünfgliedrigen deutschen Bildungssystem¹¹ kann die wissenschaftliche Weiterbildung dem Tertiärbereich¹² (ISCED 5)¹³ zugeordnet werden, da dieser die hochschulischen Bildungseinrichtungen und die Weiterbildung einbezieht¹⁴ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 28).

⁹ Die Handlungskompetenz umfasst die Sach-, Sozial- und die Selbstkompetenz und wurde von Roth herausgearbeitet. Dieser Begriff sollte die unterschiedlich notierten Termini von Erziehung und Bildung auf einen Nenner bringen (vgl. Nieke 2012, S. 2-3).

¹⁰ Diese Lebensabschnitte wurden von Kohli (1985, S. 3) als klassisches dreistufiges Lebenslaufsystem dargestellt.

¹¹ Zu den fünf Bereichen werden der Elementar-, der Primar- der Sekundarbereich I und II sowie der Tertiärbereich gezählt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 24).

¹² Exkurs: Wittpoth und Krüger ordnen die Weiterbildung nicht dem tertiären Bereich zu, sondern definieren eine *vierte Säule* bzw. den *quartären Sektor*, welche/r ausschließlich die Weiterbildung umfasst (vgl. Wittpoth/Krüger 2009, S. 107).

¹³ In den 70er Jahren wurden die von der UNESCO entwickelten *International Standard Classification of Education* (ISCED) erstmals angewandt. Sie dienen der internationalen Einordnung und Beschreibung von Schultypen und -systemen auf insgesamt neun ISCED Levels (Level 0: Early Childhood education bis Level 8: Doctoral or Equivalent) (vgl. UNESCO 2011).

¹⁴ Zudem sind im Tertiärbereich sowohl große Teile der Fachhochschule bzw. Berufsakademie und der Berufsoberschule und Fachoberschule als auch die Fachschule bzw. Fachakademie, die Schule des Gesundheitswesens und die

Im Kontext der Hochschulbildung richten sich die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung vorrangig an Erwachsene, welche bereits ein Studium abgeschlossen haben und einen weiteren akademischen Grad erlangen wollen, bspw. durch das Masterstudium (vgl. Wolf 2011, S. 30). Dennoch tritt neben anderen Adressaten¹⁵ besonders die Gruppe der qualifizierten Berufstätigen ohne Hochschulzugangsberechtigung, die sogenannten non-traditionalen Studierenden¹⁶, in das Blickfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Wolter 2011, S. 28). Zwar erwirbt diese Gruppe nach formalen Kriterien eine hochschulische Erstausbildung; nach biografischen Aspekten verfügen sie allerdings über eine abgeschlossene Berufsbildung, weswegen die Aufnahme eines Studiums als wissenschaftliche Weiterbildungsphase bezeichnet werden kann (vgl. Wolter 2001b, S. 140; Wolter 2007, S. 23).

Zunächst erfolgt eine Darstellung der allgemeinen Weiterbildungsstruktur in Deutschland. Daran anschließend wird eine Übersicht über die möglichen Angebote und die allgemeine Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung gegeben.

1.2.1 Die Struktur des Weiterbildungssystems

Die Weiterbildung gliedert sich in die *allgemeine Erwachsenenbildung* sowie die *berufliche Weiterbildung* und ist zugleich selbst ein Bereich der *Erwachsenenbildung*. Zudem steht ein weiterer Sektor der Weiterbildung gegenüber. Dieser umfasst die *nicht-institutionalisierte Erwachsenenbildung* bzw. das *informelle Erwachsenenlernen*. Der allgemeinen Erwachsenenbildung ordnen sich die *Grund-* und *politische Bildung* unter (vgl. Weinberg 2000, S. 39), welche von Wittpoth und Krüger (2009, S. 109) als *allgemeine* und *politische Weiterbildung* bezeichnet werden. Die Angebote der Grundbildung werden von Einrichtungen und Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung bereitgestellt, wobei Angebote der politischen Bildung hier nicht inbegriffen sind.

Die berufliche Weiterbildung segmentiert sich nach Weinberg in die Bereiche *Fortbildung* und *Umschulung* (vgl. Weinberg 2000, S. 39), wobei Wittpoth und Krüger den Bereich der *Einarbeitung* in das Schema mit einbeziehen. Eine Fortbildung knüpft an bereits vorhandene berufliche Qualifikationen an und führt somit eine Qualifikationserweiterung in einem bestimmten Arbeitsbereich, durch eine *Anpassungsfortbildung* oder *Aufstiegsfortbildung* bspw. zum Meister, mit sich. Demgegenüber wird mit einer Umschulung eine Qualifizierung in einem fremden Berufsfeld angestrebt. Unter der Einarbeitung verstehen Wittpoth und Krüger das *allgemeine Lernen am Arbeitsplatz* (vgl. Wittpoth/Krüger 2009,

Abendschule bzw. das Kolleg inbegriffen. Alle Bildungsorte sind durch formale Bildungsinhalte und das informelle Lernen geprägt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 28).

¹⁵ Weitere Zielgruppen und Organisationsmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung sind z.B. ältere Hochqualifizierte sowie berufsbegleitende und nachberufliche Studienangebote (vgl. Wolter 2011, S. 28-29).

¹⁶ In den folgenden Kapiteln wird Bezug auf die Gruppe der qualifizierten erwerbstätigen Personen genommen, da erst im dritten Themenbereich die Gruppe der non-traditionalen Studierenden genauer definiert wird (vgl. Kapitel 3.1). In Anlehnung dessen, dass die Gruppe der qualifizierten Berufstätigen auch Personen mit Abitur einbezieht, wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit unter qualifizierten Erwerbstätigen, beruflich Qualifizierten etc. ausschließlich Personen verstanden werden, welche kein Abitur als höchsten schulischen Abschluss vorweisen können (in Anlehnung an Nickel/Duong 2012, S. 12).

S. 108-109). Zusammenfassend ist die berufliche Weiterbildung durch ein hohes Maß an „Offenheit, Flexibilität“ (Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 36) und anhaltenden Neuerungen geprägt, welche vor allem in Bereichen der „Förderung, Forschung, Entwicklung und Qualitätssicherung“ (ebd.) zum Tragen kommen (vgl. ebd.). Offen bleibt an dieser Stelle, wo das Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung angegliedert ist. Im Rahmen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung könnte dieser Weiterbildungszweig im Bereich der Fortbildung eingereiht werden. Besteht jedoch ein persönliches Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung, kann keine eindeutige Zuordnung erfolgen.

1.2.2 Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote

Bereits 1970 definierte der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 197) den Begriff der *Weiterbildung* als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (ebd.). Diese Definition hat bis heute nicht an Gültigkeit verloren (vgl. Bretschneider 2006, S. 5).

Im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie haben Hanft und Knust (2007, S. 41) herausgearbeitet, dass von allen Untersuchungsländern lediglich eine Hochschule in Österreich und zwei in Frankreich ausschließlich auf wissenschaftliche Weiterbildung ausgerichtet waren (Stand 2007). In allen anderen Ländern ist das Hochschulsystem durch eine *doppelte Systembindung* der Angebote und Aktivitäten im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung charakterisiert. Daher nehmen Hochschulen eine Sonderstellung im Weiterbildungssektor ein. Einerseits sind sie durch das Hochschul- und Wissenschaftssystem geregelt und unterliegen den jeweiligen Qualitätsstandards. Andererseits werden sie dem Weiterbildungsmarkt zugeordnet, welcher durch eine Anbieter- bzw. Trägervielfalt charakterisiert ist (vgl. Wolter 2011, S. 15).

Somit umfasst die wissenschaftliche Weiterbildung alle hochschulischen Lehrtätigkeiten, welche bereits erworbenes (berufliches) Wissen einer Erstausbildung auffrischen, ergänzen und vertiefen. Demzufolge werden unter wissenschaftlicher Weiterbildung alle diejenigen Studienangebote verstanden, welche neben dem ermöglichtem

„Wiedereinstieg in organisiertes Lernen (...) [auch] im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch entsprechend aufbereitet sind und das spezielle Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen“ (Bade-Becker/Graefner 2010, S. 8).

Dennoch nehmen diese Angebote an Fachhochschulen und Universitäten nur eine marginale Position ein. So können im Bereich der beruflichen Weiterbildung derzeit etwa 0,7 Prozent und in der allgemeinen Weiterbildung 3,2 Prozent der Angebote verzeichnet werden (Stand 2009) (vgl. Schmidt 2009, S. 668).

Darüber hinaus variieren die bereitgestellten Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung hinsichtlich der gewählten Organisationsform, welche extern oder intern angelegt sein können. Die hochschul-

externen Angebote werden von privaten Anbietern bspw. von Vereinen, Akademien oder GmbHS durchgeführt und sind durch Kooperationsverträge mit der Hochschule¹⁷ rechtlich gesichert. Entsprechende Hochschulvertreter können zudem leitende Tätigkeiten im Rahmen dieser Kooperation übernehmen. Die Angebote sind meist kurzfristig angelegt, weswegen ein formaler Abschluss durch diese Organisationsform in der Regel nicht vergeben werden kann (vgl. Bade-Becker/Graeßner 2010, S. 14-16). Allerdings können im Gegensatz zu öffentlichen Anbietern Private oftmals schneller und unbürokratischer auf aktuelle Bedarfe des Weiterbildungsmarktes reagieren (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 12-13). Demgegenüber zeichnen sich hochschulinterne Angebote durch eine erhöhte Wissenschaftsnähe aus (vgl. Bade-Becker/Graeßner 2010, S. 15), wobei die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zumeist von Weiterbildungszentren angeboten werden, welche direkt an die Hochschulen angegliedert sind (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 11). Im Rahmen dieser Veranstaltungen können neben Teilnahmeachsen und Zertifikaten auch akademische Abschlüsse erworben werden. Die jeweilige Form der Weiterbildungsbescheinigung ist dabei von der Dauer der besuchten Veranstaltungen abhängig. Dauert eine Veranstaltung unter 40 Stunden kann zumindest eine Teilnahmebestätigung ausgehändigt werden. Durch Weiterbildungsangebote, die über mehr als 40 Stunden angelegt sind, wird zumeist ein anerkanntes Zertifikat erworben (vgl. ebd., S. 43). Weiterhin kann mit der Aufnahme eines grundständigen, fachgebundenen oder weiterführenden Studiums ein akademischer Abschluss angestrebt werden. Nachteilig an dieser hochschulinternen Organisationsform sind die unterschiedlichen Zugangsregelungen, welche qualifizierten Erwerbstätigen nur unter bestimmten Voraussetzungen den Weg zum Studium ermöglichen (vgl. dazu Kapitel 1.1.4). Kürzer angelegte wissenschaftliche Weiterbildungsveranstaltungen sind zumeist gebührenpflichtig (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 43). Ebenso wird das Seniorenstudium bzw. -kolleg im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung angeboten. Allerdings kann hier kein akademischer Grad erworben werden (vgl. Bade-Becker/Graeßner 2010, S. 17).

1.2.3 Die (wissenschaftliche) Weiterbildungsbeteiligung

Durch Bevölkerungsumfragen veröffentlichte das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bis 2007 die wichtigsten Datenquellen zur Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung an Hochschulen in Deutschland (vgl. Widany 2011, zit. in: Wolter 2011, S. 18).¹⁸ Die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung im gesamten Bundesgebiet ist von 1991 bis 2010 von 37 Prozent auf 42 Prozent angestiegen. Die

¹⁷ In diesen Verträgen ist das Verhältnis der Kooperationspartner geregelt und die Nähe der außerhochschulischen Einrichtungen zur Hochschule wird bekundet. Außerdem werden bspw. Regelungen zur Nutzung der Ressourcen und zur Haftung festgelegt (vgl. Bade-Becker/Graeßner 2010, S. 18).

¹⁸ Nach 2007 wurden Studien zur Weiterbildungsbeteiligung durch das Adult Education Survey (AES) erhoben. Sowohl durch das Datenmaterial des BSW als auch durch den Trendbericht des AES 2010 werden die Weiterbildungsangebote an Hochschulen jedoch nicht trennscharf erfasst, weswegen eine differenzierte Analyse in Bezug auf das wissenschaftliche Weiterbildungsverhalten an Hochschulen nur bedingt möglich ist (vgl. Wolter 2011, S. 18).

höchste Beteiligungsrate konnte 1997 mit 48 Prozent verzeichnet werden. Seitdem stagnierte die Teilnahme an Weiterbildung zwischen 41 und 44 Prozent (vgl. BMBF 2011a, S. 11).

Anhand von Teilnahmefällen konnte eine Beteiligung der deutschen Hochschulen an allen Weiterbildungsangeboten von zwei bis vier Prozent im Zeitraum zwischen 1991 und 2007 ermittelt werden. Aufgeschlüsselt nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung stellen die Hochschulen zwischen 2000 und 2007 überwiegend Angebote für die allgemeine Weiterbildung bereit. Dennoch ist eine Stagnation, wenn nicht sogar ein Rückgang von Angeboten durch Hochschulen am Weiterbildungsmarkt zu erkennen (vgl. Wolter 2011, S. 17-18). Damit verzeichnet Deutschland neben Frankreich im internationalen Vergleich eine „niedrige Partizipation an Hochschulweiterbildung“ (Wolter 2007, S. 24). Demgegenüber ist die Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung in Finnland besonders hoch (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Adressatengruppen sind die Hochschulweiterbildungsangebote vermehrt auf Hochschulabsolventen ausgerichtet (vgl. Wolter 2011, S. 18). Angebote für qualifizierte Berufstätige sind dagegen sehr gering (vgl. Wolter 2007, S. 24). Im Vergleich zu anderen Institutionen nehmen die Hochschulen auf einer Skala von eins bis sieben jeweils den sechsten Platz ein, wenn zwischen der Bereitstellung an allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsangeboten für Hochschulabsolventen unterschieden wird. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung bieten die Volkshochschulen die meisten Angebote für Hochschulabsolventen mit bis zu 25 Prozent an. Im Gegensatz dazu stellen Arbeitgeber und Betriebe die meisten beruflichen Weiterbildungsangebote mit etwa 50 Prozent bereit. Des Weiteren spiegelt sich die schulische und berufliche Vorbildung der Teilnehmer bei der Teilnehmerstruktur an der wissenschaftlichen Weiterbildung wider. So nehmen vor allem die Personengruppen mit höheren Vorbildungsqualifikationen seit 1979 bis 2007 Weiterbildungsangebote in verstärktem Maße an, weswegen die Daten des BSW den „seit den 1960er Jahren immer wieder belegten Zusammenhang zwischen Bildungsstatus (...) und der Teilnahme an Weiterbildung“ (Wolter 2011, S. 20) bekräftigen. Im Kontext der Weiterbildungsforschung wird dieser Zusammenhang häufig als *Matthäus-Effekt*¹⁹ bezeichnet. Demnach vergrößert Weiterbildung die Spanne sozialer Unterschiede, anstatt sie zu dezimieren oder aufzuheben (vgl. Schmidt 2009, S. 661; Wolter 2011, S. 18-20). Werden berufliche Positionen oder andere Beschäftigungsmerkmale betrachtet, wird dieser Zusammenhang zwischen der Beteiligung an Weiterbildung und dem Bildungsstatus ebenso deutlich, da besonders höher positionierte Erwerbstätige wie Beamte oder Fach- und Führungskräfte Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen (vgl. BMBF 2011a, S. 25-26). Aus diesem Grund erklärt sich, weswegen der Gruppe der Hochschulabsolventen ein hoher Stellenwert von Seiten des Weiterbildungsmarktes beigemessen wird. Die Angebote werden zumeist

¹⁹ Der Matthäus-Effekt entspricht einem Satz aus dem Matthäusevangelium (Mt 13, Vers 12), welcher lautet: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat“. Im Kontext der Weiterbildungsbeteiligung verdeutlicht dieser Satz, dass für akademisch vorgebildete Personen, eine wissenschaftliche Weiterbildung einfacher ist, als für die Gruppe der Personen, welche bisher kein Studium absolviert haben (vgl. Wolter 2011, S. 18-20).

von einer Vielzahl von Anbietern und Trägern bereitgestellt und die Hochschulen nehmen nur eine marginale Position im gesamten Weiterbildungssektor ein (vgl. Wolter 2011, S. 20-22).

Im folgenden Unterkapitel werden die verschiedenen Zugangswege vor dem Hintergrund der Öffnung des hochschulischen Bildungsweges für Berufstätige skizziert. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen, welche den Zugang zur Hochschule für Studieninteressierte ohne formale Hochschulberechtigung sichern.

1.2.4 Zugang und Voraussetzungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) heißt es, dass: „Jeder (...) das Recht auf Bildung [hat]. (...) [U]nd der Hochschulunterricht (...) allen gleichermaßen entsprechend ihrer Fähigkeiten offenstehen [muss]“ (Art. 26 Abs. 1 AEMR). Die Bundesrepublik Deutschland (BRD) bekennt sich durch Art. 1 Abs. 2 des Grundgesetzes (GG) „zu [diesen] unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten“ (ebd.) und unterstützt somit auch das Bildungsrecht (vgl. ebd.).

Das Studium ohne formale Zulassungsberechtigung ist bereits seit 1970 ein vorgesehener Bildungsweg. Dennoch ist dieser Zugang vermehrt in Vergessenheit geraten und erhielt erst durch die Bologna-Erklärung (1999) einen erneuten Aufschwung, da die Bildungswege zum Studium offener und durchlässiger gestaltet werden sollten (vgl. Diller et al. 2011, S. 82; vgl. dazu auch Anhang I).

Dennoch ist der Zugang zu Hochschulen in hohem Maße selektiv. Besonders die soziale Herkunft ist entscheidend für die Wahl des Bildungsweges (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 579). In diesem Zusammenhang differenziert Wolter (2012, S. 12) zwischen der sozialen Öffnung der akademischen Bildung und der Öffnung der Hochschule für Berufstätige, da die Ursprünge der sozialen Selektion im Schulsystem an sich liegen. Nach der erstgenannten Form sollte die Partizipation an höheren schulischen Bildungsgängen für Kinder aus bildungsfernen Schichten in hohem Maße gefördert werden. Die Frage nach der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ist hingegen eine andere. Zwar sind seit Mitte der 90er Jahre vor allem die Fragen über den Hochschulzugang und die Hochschulzulassung für qualifizierte Berufstätige Gegenstand der geführten Hochschulreformdebatte, gefordert wird allerdings eine erhöhte Selektion der Studienberechtigten und weniger die Vereinfachung der Zugangsvoraussetzungen (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 67). Als Grund kann die „alte Tradition der Exklusivität“ (Hanft/Knust 2007, S. 50) der Hochschulen benannt werden, da Hochschulen bestrebt sind, ihre Position im Bildungssystem zu wahren (vgl. ebd.).

Insgesamt können in Deutschland drei verschiedene Bildungswege beschrieben werden, welche den Zugang zur akademischen Bildung ermöglichen. Der *Erste Bildungsweg* beschreibt den traditionellen Zugang zu einem Hochschulstudium und ist bereits seit 1834 verbindlich geregelt. Die formale Zugangsberechtigung kann neben dem erfolgreichen Bestehen der Allgemeinen Hochschulreife (vgl. Diller et al. 2011, S. 82) auch durch das Absolvieren der fachgebundenen Hochschulreife oder die

Fachhochschulreife erworben werden (vgl. Freitag 2011a, S. 7). Die zentralen Bildungsinstitutionen sind die Gymnasien, Berufs(fach)schulen oder Fachoberschulen, welche im deutschen Bildungssystem dem Sekundarbereich II (ISCED 3) angegliedert sind (vgl. Orr/Riechers 2010, S. 26). Insgesamt 95 Prozent der Studierenden haben ihre formale Zugangsberechtigung zur Hochschule über den *Ersten Bildungsweg* erlangt. Die restlichen fünf Prozent der Studierenden erreichen über alternative Wege den Zugang zur Hochschule (vgl. HIS 2008, S. 40). So kann die formale Studienberechtigung bspw. an einem Abendgymnasium, einem Kolleg oder an Berufs- oder Fachoberschulen erworben werden (*Zweiter Bildungsweg*; ISCED 4). Voraussetzung ist hier eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine Erwerbsarbeit (vgl. Diller et al. 2011, S. 83). Zumeist ist das Motiv der beruflichen Umorientierung ausschlaggebend für die Entscheidung beruflich Qualifizierte diesen Zweiten Bildungsweg einzuschlagen, da ihnen so die Studienfachwahl offen steht (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 322). Der Anteil der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über diesen Weg erlangen, beträgt mehr als drei Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Für den *Dritten Bildungsweg* ist das Wort „ohne“ von zentraler Bedeutung. Ein Studium kann auch ohne eine allgemeine Zugangsberechtigung aufgenommen werden (vgl. Freitag 2011a, S. 7), insofern die Hochschule die Befugnis zur Aufnahme eines Studiums für beruflich qualifizierte Quereinsteiger gewährt (vgl. Diller et al. 2011, S. 83). Dieser Weg ist durch zwei unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten charakterisiert (vgl. Kapitel 1.2.4.2), welche deutschlandweit von knapp zwei Prozent aller Studierenden wahrgenommen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297).

1.2.4.1 Rechtliche Grundlagen des Hochschulzugangs auf dem Dritten Bildungsweg

Die rechtlichen Grundlagen für den Hochschulzugang auf dem Dritten Bildungsweges sind ebenfalls durch das HRG festgelegt. Dementsprechend können qualifizierte Berufstätige die Hochschulzugangsberechtigung „nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen“ (§ 27 Abs. 2 HRG) als durch den Erwerb des Abiturs auf dem Ersten oder Zweiten Bildungsweg. Die ersten Bestrebungen, den akademischen Bildungsweg für qualifizierte Erwerbstätige zu öffnen, wurden bereits 1971 in Niedersachsen veranlasst (vgl. Diller et al. 2010, S. 83). Von dieser Zeit an haben bis 1990 alle Bundesländer unterschiedliche Regelungen verabschiedet, wodurch der fachgebundene Hochschulzugang für Berufserfahrende gesichert war. Hinsichtlich der landesspezifischen Regelungen zur Zeitspanne der ausgeübten Berufstätigkeit sowie der ferner durchgeführten Eignungsfeststellungsverfahren wie z.B. Zugangsprüfung und Probe- oder Kontaktstudium bestehen große Unterschiede. Bedingt durch die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen, können diese auch unabhängig der Landesregelungen eigene Kriterien und Verfahren bestimmen (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 98-99; vgl. Diller et al. 2010, S. 84-86). So wurden 2002 von der Kultusministerkonferenz (KMK) insgesamt 30 unterschiedliche Zugangsregelungen verzeichnet (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 67).

1.2.4.2 Erwerbsformen der Hochschulzugangsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg

Der deutschlandweite Zugang zu Hochschulen auf dem Dritten Bildungsweg war bis 2009 durch eine Vielfalt der Regelungen und die geringe Durchlässigkeit charakterisiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 176). Um diesen verschiedenen länderspezifischen Zugangsregelungen entgegenzuwirken, legte die KMK in ihrem Beschluss vom März 2009 eine Vereinheitlichung der Zugangswege für beruflich Qualifizierte für gesamt Deutschland fest (vgl. KMK 2009). Zwar existieren die jeweiligen Regelungen in den Bundesländern noch heute, sie haben allerdings eine Vereinheitlichung erfahren (vgl. Diller et al. S. 85). Eine Neuerung stellt die allgemeine Zugangsberechtigung zum Studium für beruflich besonders Qualifizierte wie den Meister, den staatlich geprüften Techniker oder den Betriebswirt dar (vgl. KMK 2009, S. 2). Diese Anerkennung der Aufstiegsfortbildung wurde bis 2009 verstärkt gefordert, um bspw. einer Doppelqualifizierung im beruflichen und hochschulischen Bildungssystem entgegenzuwirken (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 36). Somit können beruflich qualifizierte Quereinsteiger je nach beruflichen Vorqualifikationen zwei Zugangswege zum Hochschulstudium realisieren (vgl. Abb. 1).

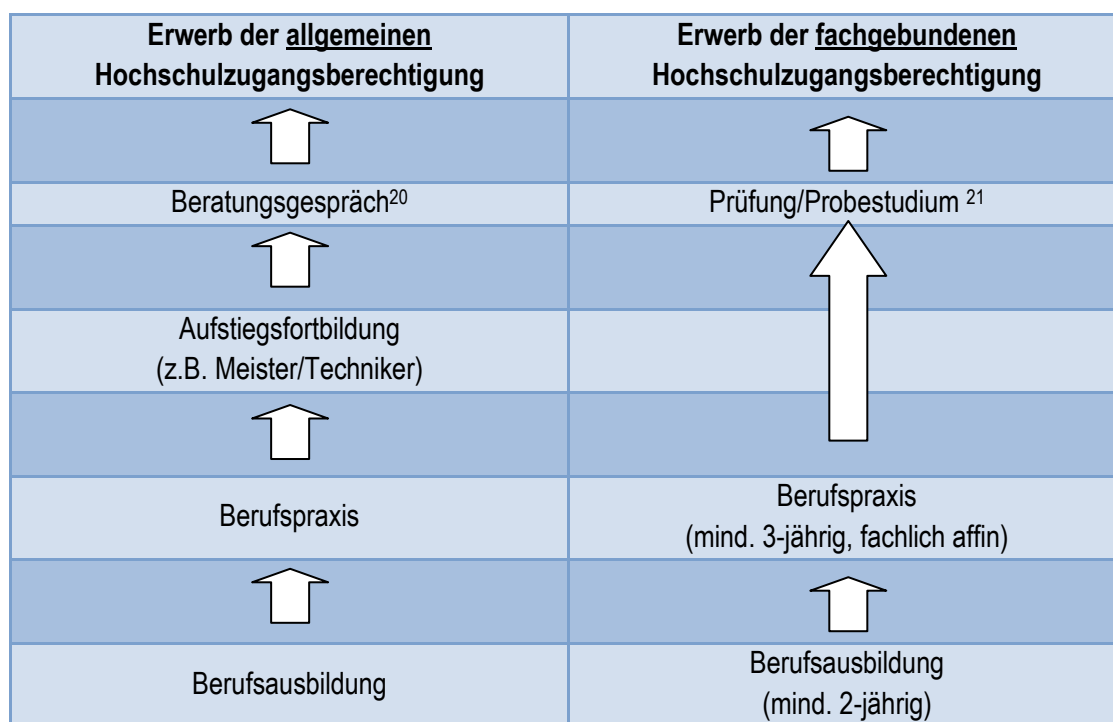


Abbildung 1: Zugangswege für den Quereinstieg an die Hochschule

(Quelle: Diller et al. 2011, S. 88)

Beide Zugangswege unterscheiden sich hinsichtlich der Art der Hochschulzugangsberechtigung, welche einerseits allgemein und andererseits fachgebunden ist. Für beide Arten stellen die absolvierte Berufsausbildung sowie die einschlägige Berufserfahrung die Grundvoraussetzung für den Zugang

²⁰ Diller et al. (2011, S. 88) verweisen darauf, dass die Regelungen der einzelnen Bundesländer zu den Beratungsgesprächen variieren können.

²¹ Diller et al. (2011, S. 88) weisen ebenso darauf hin, dass die Regelungen der einzelnen Bundesländer zu den Prüfungen und zu dem Probestudium variieren können.

zum Hochschulstudium dar. Um eine allgemeine Berechtigung zu diesem zu erhalten, muss der qualifizierte Berufstätige zunächst eine Aufstiegsfortbildung erfolgreich absolviert haben. Nach einem Beratungsgespräch ist der Studienbewerber zur Aufnahme eines grundständigen Studiums berechtigt, ohne dass dieses an seine beruflichen Qualifikationen aufbaut. Im Gegensatz dazu ist für den zweiten Weg eine Zugangsprüfung oder ein Probestudium für den Erwerb der fachgebundenen Zugangsberechtigung verpflichtend. Bedingung ist, bei diesem Weg, dass das Studium unmittelbar auf die bereits erworbenen beruflichen Kompetenzen aufbaut (vgl. Diller et al. 2011, S. 83-88).

Darüber hinaus müssen in einigen Bundesländern bestimmte Zulassungsvoraussetzungen erfüllt werden, um ein Studium ohne der Hochschulzugangsberechtigung aufnehmen zu können. So ist bspw. in Nordrhein-Westfalen ein qualifizierter Berufstätiger erst ab dem Alter von 22 Jahren zu einem Hochschulstudium auf dem Dritten Bildungsweg berechtigt und in Rheinland-Pfalz muss die Aufstiegsfortbildung mit einem Durchschnittswert von mindestens 2,5 abgeschlossen werden, um in einem Universitätsstudium immatrikuliert zu werden. Bei der Einschreibung in ein Fachhochschulstudium entfällt dieser Durchschnittswert. Weiterhin besteht z.B. in Niedersachsen, in Saarland und in Berlin die Möglichkeit die Dauer der Kindererziehung und die Pflegezeit für bedürftige Personen auf die Berufstätigkeit anrechnen zu lassen (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 42-45).

1.3 Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen

Ausgehend von den Bestrebungen ein transparentes „System von Bildungsstufen und Bildungsgängen“ (Minks 2011, S. 22) zu gewährleisten, trägt auch die globale Entwicklung der Volkswirtschaft dazu bei, dass dem LLL ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. So ist das LLL ein zentraler Bestandteil der im März 2000 unterzeichneten Lissabon-Erklärung, welche die Vereinheitlichung und Transparenz der beruflichen Bildung im europäischen Wirtschaftsraum zum Ziel hat (vgl. dazu Anhang I.II). Die festgelegten Ziele des LLL wurden im Oktober 2000 in einem *Memorandum über lebenslanges Lernen* veröffentlicht (vgl. Freitag 2009a, S. 219).²² Ein Jahr später wurde in der Nachfolgekonzferenz zur Bologna-Erklärung in Prag, welche die Europäisierung des Hochschulraums anstrebt (vgl. dazu Anhang I.I), das LLL als ein wichtiger Punkt aufgeführt. Zwar lehnen sich diese Ausführungen an denen des Memorandums an (vgl. Wolter 2005, S. 49), verstehen sich nun allerdings als „hochschulpolitische Ziele“ (ebd.). Das Memorandum benennt zwei Gründe, die den hohen Stellenwert des LLL rechtfertigen. Zum einen kann eine „wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft“

²² Insgesamt sollen sechs Grundvoraussetzungen, sogenannte „Schlüsselbotschaften“, die erfolgreiche Implementierung des Konzeptes für LLL gewährleisten. U.a. wird der Zugang zu den notwendigen Basisqualifikationen für die gesamte Bevölkerung gefordert (erste Schlüsselbotschaft) genauso wie die Etappierung zeitgemäßer didaktischer Modelle des Lehrens und Lernens, um die Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne zu fördern (dritte Schlüsselbotschaft). Darüber hinaus werden im Rahmen der vierten Botschaft verbesserte Bewertungsmodelle angestrebt, welche die Beteiligung und den Erfolg am Lernen steigern, wobei besonders die nicht-formalen Bildungs- und informellen Lernbereiche berücksichtigt werden sollten. (vgl. EU-Kommission 2000, S. 12-23). Im Anhang I.II können alle Schlüsselbotschaften nochmals eingesehen werden.

(EU-Kommission 2000, S. 5) für den gesamten europäischen Raum verzeichnet werden, welche die europäische Wettbewerbsfähigkeit zum Ziel hat. Zum anderen steht das Individuum im Fokus des LLL, da jeder bestrebt ist, sein Leben eigenständig zu organisieren, um aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Dabei steht die Verbesserung „der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S. 6) in engem Zusammenhang mit diesen beiden Gründen. Das Zugehörigkeitsgefühl sowie der Anspruch auf ein Mitspracherecht in einer Gesellschaft ist für jedes Individuum von essentieller Bedeutung, genauso wie die eigene „Unabhängigkeit, Selbstachtung und [das] Wohlergehen“ (ebd.), welche durch die Erwerbsarbeit gesichert werden. Die Beschäftigungsfähigkeit²³ ist nicht nur ein zentrales Anliegen des Staates, sondern auch ein ausschlaggebendes Merkmal für die Förderung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit und für die Sicherung des Wohlstandes (vgl. ebd., S. 5-6). Diese durch das Memorandum beschriebenen Gründe greifen ebenso die bereits thematisierten kompetenzbezogenen Diskursstränge auf (vgl. Kapitel 1.1.2).

Vor diesem Hintergrund muss jedoch die Lernbereitschaft der gesamten Bevölkerung aktiviert werden, um einer Stagnation im Sinne des LLL entgegenzuwirken.²⁴ Daher sollten „Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen“ (EU-Kommission 2000, S. 9), welche einst erworben wurden, im gesamten Bildungssystem anerkannt werden, wie bspw. die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium. Bedingt durch zahlreiche neue Lerngelegenheiten und die Förderung der Lernbereitschaft kann so Möglichkeit bestehen,

„selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im [V]oraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen. (...) Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt“ (EU-Kommission 2000, S. 9).

Aus diesem Grund steht das „abstrakte Ideengebilde“ (Minks 2011, S. 22) des LLL derzeit zentraler denn je im Fokus der Debatte, um die Öffnung der Hochschulen (vgl. ebd.). Sowohl die Lernprozesse im Rahmen der Hochschulen als auch die der Weiterbildung zeichnen sich durch formale Bildung und durch das informelle Lernen aus. Zudem ist die Lernwelt der Weiterbildung durch non-formale Bildungsinhalte charakterisiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 28). Darüber hinaus kann eine Verknüpfung und Öffnung der Bildungswege dazu beitragen, die „soziale Dimension von Durchlässigkeit und lebenslangem Lernen“ (Minks 2011, S. 22) zu verbessern. Dies hat zur Folge, dass die „Chancen auf Teilhabe an zufriedenstellender Erwerbsarbeit, an gesellschaftlicher Integration und an der Mitgestaltung der Zukunft“ (ebd.) begünstigt werden (vgl. Minks 2011, S. 21-22).

²³ Die Beschäftigungsfähigkeit meint, dass zunächst eine Anstellung entsprechend der erworbenen Qualifikationen gefunden werden muss und eine Erwerbskarriere zur Folge hat (vgl. EU-Kommission 2000, S. 6).

²⁴ In diesem Zusammenhang wird die Förderung der Lernbereitschaft der gesamten Bevölkerung angesprochen, welche eine Schlüsselbotschaft des Memorandums darstellt (vgl. Anhang I.II). Denn nicht nur eine Minderung des Matthäus-Effektes wäre die Folge, auch der allgemeine, der berufliche und der hochschulische Weiterbildungssektor würde davon profitieren. Dadurch bedingt könnte auch den rückläufigen hochschulischen Weiterbildungsangeboten entgegengewirkt werden (vgl. Kapitel 1.2.3).

Besonders auf europäischer Ebene ist eine Verknüpfung und Öffnung der Bildungswege ein zentrales Anliegen. Diese Thematik ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Um den Begriff der Europäisierung der Bildung in diesem Kontext richtig zu verstehen, wird er zunächst näher betrachtet, da dieses Kapitel nicht die unterschiedlichen europäischen Bildungssysteme zu vergleichen versucht, sondern die Umsetzung einheitlicher europäischer Standards im deutschen Bildungssystem verdeutlicht.

2 Motive und Implementierung der Europäisierung der (Hochschul)Bildung

Die Begrifflichkeit der Europäisierung der Bildung erlaubt die Konstruktion dreier Lesearten, welche auf den ersten Blick so nicht ersichtlich sind, da für die Eingrenzung des Begriffs Europa unterschiedliche Definitionen herangezogen werden können. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird „Europa (...) als Kulturraum“ (Chisholm 2009, S. 233) bezeichnet²⁵, da diese Sichtweise einschneidend für das historische und gegenwärtige Verständnis von Bildung in europäischen Gesellschaften ist. Dementsprechend weist Europa eine hohe Dichte

„hoch ausdifferenzierte[r] autochthone[r] Kulturräume [auf], die zwar vielfältige Verbindungen untereinander halten, die aber gleichzeitig distinktive Bildungskonzepte entwickelt haben und als Nationalstaaten der ersten Moderne unterschiedlich strukturierte Bildungssysteme schufen“ (ebd.).

Geprägt durch die unterschiedlichen formellen und informellen Bildungsinhalte, haben die nationalen Bildungssysteme differenzierte „konturierte, nationalkulturell bezogene Identitäten und Deutungsschemata“ (ebd.) entwickelt und bewahrt, welche vordergründig die Abgrenzung zu anderen Bildungssystemen zum Ziel hatten. Die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und das Konstruieren „innovative[r], hybride[r] Identitäten und Deutungsschemata quer durch Ethnien, Sprachen und Kulturen“ (Chisholm 2009, S. 233) stellt bis heute eine neue Herausforderung dar (vgl. ebd.).²⁶

Um die deutschlandweiten Beweggründe der Vereinheitlichung der Bildung im Kontext des gesamten europäischen Kulturraums erfassen zu können, müssen zunächst drei zentrale Diskursstränge aufgezeigt werden, durch welche das deutsche Berufs- und Hochschulbildungssystem eine Umorientierung erfuhr (vgl. Kapitel 2.1). Dadurch soll erklärt werden, wie intransparent und undurchlässig das deutsche Bildungssystem in sich, aber auch auf europäischer Ebene war bzw. noch ist. Daran anknüpfend werden die entscheidenden Motive dargestellt, durch welche die gegenwärtige Bedeutung des LLL bildungsbereichsübergreifend begründet werden kann (vgl. Kapitel 2.2). Ferner wird auf die politischen Ambitionen - nämlich die Einführung von Qualifikationsrahmen - Bezug genommen, da diese die unterschiedlichen europäischen Bildungsbereiche miteinander verbinden wollen (vgl. Kapitel 2.3).

²⁵ Die zwei anderen Lesearten des Begriffs Europa umfassen einerseits die geografischen Grenzen und andererseits die nationale Zugehörigkeit zu europäischen Körperschaften. Diese beiden Lesearten erweisen sich im Kontext der Europäisierung der Bildung als weniger konsistent, da „historisch und politisch bedingt“ (Chisholm 2009, S. 233) die Grenzen Europas variieren und der „Vergleich zwischen den Mitgliedstaaten der „Europäischen Union (...) und des Europarates“ (ebd.) Unterschiede aufweist (vgl. ebd.).

²⁶ Daran anknüpfend trägt besonders die steigende Zahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im europäischen Raum dazu bei, das gegenwärtige Verständnis eines europäischen Kulturraums zu überdenken (vgl. Chisholm 2009, S. 233).

2.1 Diskurse zur bildungsbereichsübergreifenden Durchlässigkeitssteigerung

Im Rahmen der deutschlandweiten Bestrebungen, Hochschulen für Bewerber ohne formale Zugangsvoraussetzungen zu öffnen, können drei Diskurse aufgezeigt werden, welche im Kontext des LLL auf die allgemeine „Erhöhung der Durchlässigkeit“ (Diller et al. 2011, S. 21) von erworbenen Qualifikationen abzielen (vgl. ebd.). Diese Entwicklung wird von Teichler und Wolter (2004, S. 66) als wellenförmig beschrieben. Bereits in den 50er Jahren entfachte die Idee, beruflich Qualifizierten einen Weg zu den hochschulischen Angeboten zu gewähren.²⁷ Die Ursprünge reichen allerdings bis zum ersten Weltkrieg zurück. Ein Grund für diese langanhaltende Stagnation war, „dass das Studium ohne Abitur überwiegend unter emanzipatorischen und weniger unter wirtschaftsfördernden Gesichtspunkten“ (Nickel/Leusing 2009, S. 16) erörtert wurde (vgl. ebd.). Ziel war es, der Bevölkerung unabhängig von der jeweiligen „soziale[n] und nationale[n] Herkunft [sowie] dem Einkommen“ (Diller et al. 2011, S. 21) gleiche Chancen auf Bildung zu gewähren (gesellschaftlicher Diskurs). Für Deutschland ist diese Debatte zentral, da das Bildungssystem durch Auswahlmechanismen geprägt ist und eine Bildungsbiografie im hohen Maße von beglaubigten Zeugnissen abhängt (vgl. Diller et al. 2011, S. 22). Eine stückweise Aufhebung dieser Selektionsmechanismen war vor allem das Bestreben der Gewerkschaften, um der vorherrschenden Bildungsdiskriminierung entgegenzuwirken (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 36-38; Teichler/Wolter 2004, S. 66-67). Im Zuge der 90er Jahre erfuhr das Thema um die Transparenzerhöhung eine neue Entwicklung (ökonomischer Diskurs). Die stetig steigenden Zahlen der traditionellen Studienanfänger und der Ausbau von Fachhochschulen mit einem erhöhten Praxisbezug trugen dazu bei, dass die akademische Hochschulbildung die Berufsbildung immer mehr in den Hintergrund drängte (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 17). Ausgehend vom steigenden Bedarf an Fachkräften, befürworteten nun ebenso „arbeitgebernahe Positionierungen“ (Diller et al. 2011, S. 22) die Bedeutung der Durchlässigkeit (vgl. ebd.). Aus diesem Grund veröffentlichte der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) elf Thesen mit dem Ziel, qualifizierten Berufstätigen den Hochschulzugang zu ermöglichen. Die Fähigkeit zur Aufnahme eines Studiums stellte vorrangig eine Frage des „individuellen Persönlichkeitsbildes vor dem Hintergrund einer breiten soliden Allgemeinbildung“ (BIBB 1996, S. 158-159; zit. in Nickel/Leusing 2009, S. 17) dar und war nicht durch das Fachwissen allein bestimmt. Dementsprechend muss einem Absolvent des dualen Systems²⁸, der berufliche Qualifikationen erworben hat, ebenso die Hochschulreife zugesprochen werden. Insbesondere wenn der Berufstätige u.a. als Meister oder Fachwirt in einer gehobenen Fach- und Führungsposition tätig ist. Bereits ein Jahr später schloss sich der Zentralverband des deutschen

²⁷ Dieser europäische Einigungsprozess ist bis heute noch von der Dominanz „der wirtschaftlichen Integration“ (Heidenreich/Bischoff 2006, S. 277) geprägt (vgl. ebd.). Besonders deutlich wird dies im Rahmen des bildungspolitischen ökonomischen Diskurses, welcher nachfolgend in Verbindung mit dem gesellschaftlichen und europäischen Diskurs dargestellt wird.

²⁸ Das duale System stellt ein Modell der beruflichen Bildung dar und ist charakterisiert durch seine zugleich theoretische und praktische Ausbildung. Darüber hinaus bestehen sogenannte *Parallelsysteme*, durch welche ein „nicht voll qualifizierenden“ (Queisser 2010, S. 27) Berufsabschluss erworben werden kann (vgl. ebd., 23-29).

Handwerks dieser Ansicht an, indem der damalige Präsident an eine Zusammenarbeit zwischen Politik und Wirtschaft appellierte, „um den im dualen Ausbildungssystem erworbenen beruflichen Qualifikationen einen höheren Rang zuzuerkennen“ (BIBB 1996, S. 162; zit. in Nickel/Leusing 2009, S. 17). Somit stellt bis heute das emanzipatorische Motiv der Gleichberechtigung der beruflichen und hochschulischen Bildung einen zentralen Ausgangspunkt für die Aktivierung der Öffnung von Hochschulen für qualifizierte Berufstätige dar (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 17). Die Vergleichbarkeit der beiden Bildungsstränge wird durch den bereits thematisierten Beschluss der KMK von 2009 begünstigt, indem qualifizierten Berufstätigen, unter bestimmten Voraussetzungen, eine allgemeine Hochschulzugangserlaubnis zugesprochen wird (vgl. KMK 2009, S. 1-3).

Zentraler Gegenstand des dritten europäischen Diskurses ist die europaweite Mobilitätsförderung von Arbeitskräften. Vor diesem Hintergrund wird die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Bildungsabschlüssen erörtert, welche durch die Implementierung von Rahmenwerken zukünftig gesichert werden (vgl. Kapitel 2.3). Diese sollen neben der Abbildung europäischer Abschlüsse auf vereinheitlichten Niveaus auch die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen und Qualifikationen in anderen Bildungssystemen vereinfachen. Erst durch die Verknüpfung des gesellschaftlichen und des ökonomischen Diskurses konnte eine europaweite „Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer erhöhten Durchlässigkeit“ (Diller et al. 2011, S. 23) ermöglicht werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang haben zwei Entwicklungsstränge die Europäisierung der Bildung geprägt.²⁹ Zum einen kann ein Wandel der hochschulischen und zum anderen der beruflichen Bildung verzeichnet werden. So hat 1997 der Europarat erstmals gemeinsam mit der UNESCO ein umfassendes völkerrechtliches Übereinkommen in Lissabon verabschiedet, welches *die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region* thematisiert (vgl. EU Rat 1997). Dieses Übereinkommen wurde im Rahmen der Bologna-Tagung unterstützt und eine Europäisierung des Hochschulraumes bis 2010 gefordert (vgl. BMBF 2012f, o.S.).

Die Europäisierung der Berufsbildung ist ein zentrales Thema für den europäischen Raum seit im Jahr 2000 die *Lissabon-Strategie* verabschiedet wurde, mit dem Ziel die Europäische Union (EU) bis 2010

„zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - ein Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EU Rat 2000, S. 1).

Im Folgenden werden drei Motive dargestellt, welche das verstärkte Interesse der Öffnung des europäischen Hochschulraumes im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung implizieren.

²⁹ Die Entwicklungsstränge der Europäisierung der Hochschul- und Berufsbildung können im Anhang I nachgelesen werden.

2.2 Motive der Öffnung des europäischen Hochschulraumes

Unkonventionelle Bildungswege stehen im Fokus bildungspolitischer Debatten, wenn „die traditionelle Bildungselite dem Bedarf an hoch ausgebildeten [bzw.] politisch opportunen Fachkräften“ (Schwabe-Ruck 2010, S. 316) nicht entgegenwirken kann (vgl. ebd.). Diese Potentialförderung, welche durch die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige angestrebt wird, begünstigt zudem bildungsökonomische Effekte, die durch Auswirkungen auf der Ebene der Individuen und der Gesellschaft beschrieben werden. So führt die Öffnung der Hochschulen einerseits für die Personen bspw. eine langfristige Einkommenssteigerung und eine Zunahme der Arbeitsqualität mit sich. Andererseits hat die Öffnung der Bildungswege auch eine Erhöhung der staatlichen Einnahmen z.B. durch „höhere Steuern [und] höhere Sozialversicherungsbeiträge“ (Diller et al. 2011, S. 14) zur Folge (vgl. ebd. S. 11-14).

Vor diesem Hintergrund ist der angesprochene Bedarf an Fachkräften neben „Effekten des demografischen Wandel[s]“ (Nickel/Leusing 2009, S. 17) und dem zunehmenden „globalen Wettbewerb“ (KMK 2008, S. 1) eines der Hauptmotive für die verstärkte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 17).

2.2.1 Fachkräftemangel

Unter dem Begriff der *Fachkraft* werden nicht nur Hochschulabsolventen mit einem akademischen Abschluss wie dem Bachelor, Master oder Diplom verstanden. Gleichwohl schließt er die Absolventen des dualen Systems sowie der aufstiegsbezogenen beruflichen Fortbildungen wie den Meister und den Fachwirt ein (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 18).

Im Rahmen einer Unternehmensbefragung der DIHK (2007) konnte gezeigt werden, dass der Fachkräftebedarf in allen Berufsfeldern nicht gedeckt ist. Besonders die Absolventen des dualen Systems, welche laut Umfrage insgesamt 43 Prozent ausmachen, fehlen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, gefolgt von potentiellen Berufseinsteigern mit Bachelorabschluss (36 Prozent).³⁰ Das am stärksten betroffene Berufsfeld stellt das der Industrie dar, wobei hier vor allem ein Mangel an den sogenannten MINT-Kräften (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) verzeichnet werden kann (vgl. DIHK 2007, S. 14-15). Daneben wird ein Fachkräftemangel in Gesundheits- und Sozialberufen sowie in Gastronomie und Reinigungsberufen bis 2025 erwartet (vgl. Helmrich et al. 2012, S. 2). Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass der Fachkräftemangel in Deutschland am höchsten ist, gefolgt von Malta und Großbritannien (vgl. Eurostat 2011, S. 260).

Bedingt durch den Bedarf an Fachkräften vor dem Hintergrund der sich wandelnden Wirtschaftsbereiche hin zu einer dienstleistungs- und wissensbezogenen Gesellschaft, besteht die Not-

³⁰ Dadurch bedingt, dass die Einführung der Bachelorstudiengänge schrittweise an deutschen Hochschulen vollzogen wurde, konnten eventuell zum Zeitpunkt der Erhebung der Studie nicht so viele Absolventen mit Bachelorabschluss verzeichnet werden. Inwiefern Diplom- oder Magisterabsolventen in der Untersuchung berücksichtigt wurden, wird nicht genannt (vgl. DIHK 2007, S. 14-15).

wendigkeit einer Umorientierung des (Aus-)Bildungssektors (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 22-23). Zugleich müssen die bestehenden Potentiale der beruflich qualifizierten Bevölkerung genutzt und weiterentwickelt werden. Dies kann bspw. durch die hochschulische Weiterbildung in Form einzelner Weiterbildungskurse oder durch die Aufnahme eines Studiums gewährleistet werden, wodurch beruflich Qualifizierte eine zusätzliche Ausbildung auf akademischen Niveau erhalten (vgl. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM 2009, S. 1). Zudem können Erwerbstätige, unabhängig ihrer Staatszugehörigkeit, ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen nur schwer auf dem deutschen Arbeitsmarkt anwenden, da „Bewertungsverfahren und Bewertungsmaßstäbe“ (BMBF 2012a, o.S.) derzeit noch nicht vorhanden sind (vgl. ebd.).

2.2.2 Demografischer Wandel

Der Einfluss des demografischen Wandels auf das deutsche Bildungssystem sowie den Arbeitsmarkt wurde bereits in vergangener Zeit prognostiziert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 16). Zentrale Kenngrößen dieser demografischen Entwicklung sind die Geburtenraten, die Lebenserwartung und die Zuwanderung (vgl. Helmrich et al. 2012, S. 1). Hochrechnungen zeigen, dass sich die Entwicklung der Altersstruktur der Bevölkerung bis zum Jahr 2030 für alle Bereiche des Bildungs- und Erwerbssystems mit erheblichen Folgen verändern wird. Als Gründe dieser Veränderungen können die nachlassenden Geburtenraten bei einer parallel ansteigenden Lebenserwartung benannt werden. Diese Entwicklung trägt dazu bei, dass in den kommenden Jahren ein ungleiches „Verhältnis zwischen der nichterwerbstätigen³¹ und der erwerbstätigen³² Bevölkerung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 16) zu verzeichnen ist. Ausgehend vom Jahr 2006 erhöht sich die Zahl der Nichterwerbstätigen um 14 Prozent bis zum Jahr 2030. Zudem kann konstatiert werden, dass der Anteil älterer Personen (55- bis 66 Jahre) in der Gruppe der potenziell erwerbstätigen Bevölkerung bis 2030 ansteigen wird. Zugleich sinkt jedoch die Gesamtzahl der erwerbstätigen Bevölkerung von 53,1 Millionen (Stand 2006) auf 45,7 Millionen (prognostizierter Stand 2030). Diese Abnahme von 14 Prozent ist höher, als die der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd., S. 16-17). Doch auch der gesamte europäische Raum bleibt von dieser Entwicklung nicht unberührt, die durch „Bevölkerungsrückgang, Alterung, Vereinzelung und Internationalisierung“ (Gans/Schmitz-Veltin 2010, o.S.) charakterisiert ist. Konnten im Jahr 2010 noch ca. 26 Prozent der über 65-jährigen Europäer verzeichnet werden, wird für das Jahr 2030 ein Zuwachs von rund 13 Prozent prognostiziert. Im Gegensatz dazu sinkt die Zahl der

³¹ Die Gruppe der nichterwerbstätigen Bevölkerung umfasst alle Kinder und Jugendliche im Alter bis 18 Jahre und alle Senioren über 66 Jahre (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 16).

³² Die Gruppe der potenziell erwerbstätigen Bevölkerung umfasst alle Personen im Alter zwischen 19 und 66 Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 16-17).

erwerbstätigen Bevölkerung³³ von 2009 bis 2030 um 5,3 Prozent (vgl. Eurostat 2011, S. 114, 122).

Dennoch werden der demografische Wandel und seine damit einhergehenden Veränderungen von Kritikern diskutiert. Ebert und Kistler (2007) benennen drei Standpunkte, welche die Annahme des zunehmenden Fachkräftemangels relativieren. Vor dem „Aspekt der Mythenbildung“ (ebd., S. 49) werfen sie den Arbeitsgeberverbänden vor, den demografischen Wandel zu instrumentalisieren, da diese lediglich Extremwerte der Bevölkerungsvorausberechnungen in Berichterstattungen veröffentlichen. Diese Werte zeigen die Tendenz der „besonders stark und schnell schrumpfende[n] (Erwerbs-) Bevölkerung“ (ebd.) auf. So kann das Motiv des Fachkräftemangels entwickelt und aufrecht erhalten werden, obwohl nur von „vereinzelt auftretenden Problemen bei Stellenbesetzungen“ (ebd.) ausgegangen werden kann (1). Des Weiteren ist das Angebot für Arbeitskräfte nicht prognostizierbar, da die Nachfrage nach Erwerbstätigen das Angebot bestimmt und jahrzehntelange Vorausrechnungen fragwürdig erscheinen (2). Auf Grund des Anstiegs der Bevölkerungszahl und einer Steigerung des Wirtschaftswachstums zwischen 1970 und 2005 hat das Arbeitsvolumen eine Senkung erfahren. Dieser „langfristig sinkende Trend“ (ebd., S. 50), der nicht im Vorfeld zu prognostizieren ist, sollte auch berücksichtigt werden, da eine Steigerung der Produktivität und Effekte der Rationalisierung die Folge waren (3) (vgl. ebd., S. 49-50).

2.2.3 Wettbewerb auf globaler Ebene

Der Begriff der Globalisierung stellt eine „evolutionär [bedingte] Erscheinung“ (vbw 2003, S. 63) dar und ist das Resultat „menschlicher Innovation und technologischen Fortschritts“ (IMF 2000, o.S.). Neben dem Ziel die Volkswirtschaften weltweit miteinander zu verknüpfen, bezeichnet der Begriff, im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit, besonders die europaweite Arbeitskräfte- und Wissensbewegung (vgl. IMF 2000, o.S.). Ausgehend von den Bestrebungen, die Arbeitsmobilität im gesamten europäischen Raum zu fördern, musste die Mobilität der Bildung und die Durchlässigkeit sowie Vergleichbarkeit von Qualifikationen vorangetrieben werden, was zu einer „bildungspolitischen Harmonisierung in Europa“ (vbw 2003, S. 67) führte. Vor diesem Hintergrund konnten auch Mobilitätshemmnisse europäischer Studenten verzeichnet werden,³⁴ da die Mehrheit eine hochschulische Ausbildung im Heimatland aufgenommen hat (vgl. Dunkel 2006, S. 164), diesem Trend galt es durch die Hochschulreformenentwicklung entgegenzuwirken (vgl. Anhang I.I). So verkündet Bildungsministerin Prof. Schavan bereits 10 Jahre nach dem Start der Bologna-Reform, dass sich die Zahl der Studierenden aus dem Ausland verdoppelt hat und der Anteil der Deutschen, welche ein Studium im Ausland anstreben, sich verfünffachte (vgl. Wegener 2012, o.S.).

³³ Im Rahmen dieser Studie umfasst die erwerbstätige Bevölkerung alle Personen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren (vgl. Eurostat 2011, S. 122).

³⁴ Im Gegensatz dazu zeigt sich, dass auf internationaler Ebene die Mobilität von Studierenden zugenommen hat (vgl. Dunkel 2006, S. 164).

Im Zusammenhang der Mobilitätsförderung wuchs auch der deutschlandweite Druck nach Veränderungen im Bildungsbereich, welcher durch internationale Vergleiche noch verstärkt wurden (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 18). Als Beispiel kann die PISA-Studie angeführt werden, welche den Wettbewerb unter den europäischen Mitgliedstaaten erhöhte. Im Rahmen dieser gegenseitigen Konkurrenz um Anerkennung möchte keine Nation das Schlusslicht des europäischen Bildungsraums darstellen (vgl. Freitag 2009b, S. 14). Dadurch begründet, dass das deutsche Bildungssystem andauernd schlecht abschnitt, musste die in allen Bildungsbereichen vorherrschende kanongeleitete Unterrichtung in Bildungsinstitutionen³⁵ einer Orientierung weichen, die vermehrt durch den Erwerb „unternehmerische[r] Handlungsfähigkeit, Wettbewerbsorientierung, Kreativität, Handlungsinitiativen und anderer unabdingbare[r] Schlüsselqualifikationen“ (vbw 2003, S. 67) charakterisiert ist (vgl. ebd.). Dieser angesprochene Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Outputorientierung, kann nicht nur für die allgemeine Bildung in Schulen³⁶ (vgl. Terhart 2002, S. 91), sondern auch für die akademische Bildung in Hochschulen verzeichnet werden (vgl. HRK 2005, o.S.) und ist zudem bereits seit vielen Jahren ein Bestandteil des beruflichen Bildungssystems (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2009, S. 94). Gegenstand der Outputorientierung sind Lern- bzw. Leistungsergebnisse, welche an allgemeinbildenden und Berufsschulen durch Bildungsstandards und an Hochschulen durch Modulbeschreibungen (vgl. KMK 2003; vgl. KMK 2004) definiert werden. Dabei ist das übergeordnete Ziel die Förderung der Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit erworbener Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. Bretschneider 2006, S. 5-6; AK DQR 2011, S. 12). Auf europäischer Ebene sollen entsprechende Referenzrahmen dazu beitragen, die Gleichberechtigung der beruflichen und hochschulischen Bildung zu gewährleisten (vgl. Kapitel 2.3).

Dies hat zur Folge, dass die Bildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung zu erhöhen und dem bereits thematisierten zukünftigen Bedarf an Fachkräften entgegenzuwirken ist. Ein transparenteres Bildungssystem soll diese Zielsetzung gewährleisten, um verfügbare Potentiale zu aktivieren und zu fördern (vgl. KMK 2008, S. 1). Nicht nur die Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II und den Einrichtungen des dualen Systems sowie den Hochschulen (vgl. DGfE 2011, S. 24), sondern auch die Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige³⁷ stellt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Ausgangspunkt dar (vgl. KMK 2008, S. 1). Vor allem der beständige Kompetenzerwerb in einer sich wandelnden, älterwerdenden Gesellschaft kann das bestehende Quali-

³⁵ Eine kanongeleitete Unterrichtung in Bildungsinstitutionen zielt auf bestehende „Struktur- und Programmvorgaben“ (Criblez et al. 2009, S. 19) ab, wobei diese Regelungen der „Schulorganisation, Lehrpläne, Ressourcenzuteilung in Form von Personal, Finanzen [und] Infrastruktur“ (ebd.) beinhalten. Sie wird im wissenschaftlichen Kontext als Input-Orientierung bezeichnet (vgl. ebd.).

³⁶ In diesem Zusammenhang hat 2002 die KMK entschieden, dass eine Einführung und Umsetzung von Bildungsstandards an allgemeinbildenden Schulen notwendig ist. Die deutschlandweite Einführung hält derzeit noch an (vgl. Sander 2009, S. 11).

³⁷ Die Arbeitslosenaktivierung, die Optimierung von Bildungszeiten, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit sowie die verstärkte Förderung von weiblichen Arbeitskräften stellen nur einige Potentiale neben der Öffnung der Hochschule für qualifizierte Berufstätige dar (vgl. hierzu BDA 2010).

fikationsniveau der deutschen Bevölkerung sichern (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 51). Diese Öffnung können Referenzrahmen begünstigen, welche zudem die „vertikale, horizontale und internationale Mobilität“ (DGfE 2011, S. 24), d.h. den Wechsel in eine andere Bildungsinstitution und einen anderen Arbeitsplatz, aber auch die (internationale) Standortunabhängigkeit ermöglichen (vgl. ebd.).

Die Gewährleistung des Vergleiches der unterschiedlichen europäischen Bildungssysteme erfordert die Einführung von Referenzrahmen, wodurch auch eine Transparenz und Vergleichbarkeit im Rahmen eines Bildungssystems sichergestellt werden kann. Dementsprechend wird im folgenden Kapitel Bezug auf dieses Referenzsystem genommen.

2.3 Implementierung von Referenzrahmen

Der Qualifikationsrahmen (QR) stellt ein Rahmenwerk dar, welches das Repertoire an allen möglichen Qualifikationen systematisch formuliert und zueinander ins Verhältnis setzt (vgl. Hopbach 2004, S. 3). Neben formellen Angaben³⁸, die bspw. Auskünfte über den Umfang einer Arbeit in Wochenstunden (z.B. in ETCS), Zulassungsvoraussetzungen und Benennung der Abschlüsse sowie formale Berechtigungen umfassen (vgl. AK DQR 2011, S. 12), werden vor allem *outputorientierte*³⁹ Angaben, die Aufschlüsse über den Erwerb von erlangten Kompetenzen und Lernergebnissen geben, beschrieben (vgl. EMAA o.J., o.S.). Diese Orientierung an den Lernergebnissen erlaubt, eine Abbildung bereits erworbener Qualifikationen auf den definierten QR-Niveaus. Ermöglicht wird dies durch die Beschreibung der Kompetenzen als Resultate der Lernprozesse und nicht das „wo, wie oder wie lange“ (Müller 2010, S. 190). Der „bildungsbereichsübergreifenden Charakter“ (ebd., S. 189) ist ein weiteres Kennzeichen von QR, welches die Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von erworbenen Qualifikationen ermöglicht (vgl. ebd., S. 189-190). Zudem werden „dem Lerner offenstehende Übertrittsmöglichkeiten im Bildungssystem“ (Kohler 2009, S. 2) auch länderübergreifend aufgezeigt (vgl. ebd.).⁴⁰ Für die Übergänge im Hochschul- und Berufsbildungssystem definierten europäische Staaten Nationale Qualifikationsrahmen (NQR), welche auf dem *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) bzw. auf dem *Qualifikationsrahmen des europäischen Hochschulraums* (QR-EHR) abgebildet werden können (vgl. Dunkel 2006, S. 167). Dieser Ansatz ist, bedingt durch die

³⁸ Diese formalen Angaben werden auch als *inputorientierte* Angaben bezeichnet (vgl. EMAA o.J., o.S.).

³⁹ Die Begriffe „outputorientiert“ (EMAA o.J., o.S.) und „Outcome-Orientierung [bzw.] outcomes“ (AK DQR 2011, S. 3; 12) werden in diesem Zusammenhang synonym verwendet.

⁴⁰ Weitere Ziele im Rahmen eines QR stellt eine Verbesserung der Beratungs- und Informationsangebote für Studieninteressierte und Arbeitsgeber dar. Zudem sollen QR die „Evaluation und Akkreditierung“ (AK DQR 2011, S. 13) stützen und die Entwicklung von Curricula, genauso wie die Transparenz von Aus- und Weiterbildungsangeboten im europäischen Raum fördern (vgl. AK DQR 2011, S. 12-13). Eine wissenschaftliche Begleitung der QR ist in diesem Zusammenhang erforderlich, um unerwünschte Nebenfolgen zu reduzieren. Eine mögliche Nebenfolge wäre bspw. wenn die beschriebenen Qualifikationsniveaus vorrangig Arbeits- und wirtschaftsbezogene Motive verfolgen und somit den angestrebten Zielen zur Verbesserung von „Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernvorgängen“ (DGfE 2011, S. 24) eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird (vgl. ebd.).

„heterogenen europäischen Bildungssysteme“ (Müller 2010, S. 190), der richtige Schritt zu einem durchlässigen und vergleichbaren europäischen Bildungsraum (vgl. ebd.). Daneben gibt es eine Vielzahl von weiteren Rahmensystemen, welche bspw. die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung fördern und überwachen (vgl. EU-Kommission 2012c, o.S.).

Im Folgenden wird neben dem EQR auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) vorgestellt, wobei der Europäische Qualifikationsrahmen den Deutschen Qualifikationsrahmen subsummiert.

2.3.1 Europäischer Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ermöglicht die Vergleichbarkeit und Transparenz von national erworbenen Qualifikationen auf europäischer Ebene, um eine „grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden und deren lebenslanges Lernen“ (EU-Kommission 2011, o.S.) gewährleisten zu können.⁴¹ Der im Jahr 2008 beschlossene EQR hat zum Ziel, die unterschiedlichen schul- und berufsbezogenen Qualifikationssysteme auf einen gemeinschaftlichen europäischen Referenzrahmen abzubilden und bestärkt die Bereitschaft zum LLL. Ab dem Jahr 2012 kann, insofern die einzelnen Länder ihre Qualifikationssysteme mit denen des EQR verknüpft haben, ein Rückschluss von bestehenden und neu erworbenen Qualifikationen auf das jeweilige EQR-Niveau gezogen werden (vgl. ebd.). Insgesamt umfasst der EQR acht Referenzniveaus. Diese sind gestaffelt und beschreiben eine Spanne, die vom *Grundniveau* (Niveau 1) bis hin zum *fortgeschrittenem Niveau* (Niveau 8) reicht (vgl. EU-Kommission 2011, o.S.). Dabei werden die Qualifikationen der *allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung* aufgegriffen (vgl. EU-Kommission 2008a, S. 3).

Da sich die beschriebenen Qualifikationen der verschiedenen Niveaus direkt auf Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) beziehen, kann eine vereinfachte nationale Vergleichbarkeit zwischen den bereits erworbenen Qualifikationen gewährleistet werden (vgl. EU-Kommission 2011, o.S.). Dadurch wird zudem die wechselseitig, nationale Verständigung begünstigt, wodurch folglich ein Netzwerk entsteht, welches die NQR miteinander verknüpft (vgl. EU-Kommission 2008a, S. 4). Dies wirkt der erneuten Aneignung von bereits bekannten Lerninhalten entgegen, bspw. bei einem Umzug in ein anderes Land. In diesem Zusammenhang fertigt ein Großteil der europäischen Mitgliedsstaaten ihre individuellen NQR an.⁴² Als Grundlage werden Lernergebnisse (vgl. Kapitel 2.1; Outputorientierung) herangezogen (vgl. EU-Kommission 2011, o.S.), welche die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen länderübergreifend ermöglichen (vgl. EU-Kommission 2008a, S. 4).

Neben zahlreichen anderen europäischen Staaten hat auch Deutschland einen NQR entwickelt, welcher im Folgenden beschrieben wird.

⁴¹ Wie oben schon dargestellt, wird somit die „vertikale, horizontale und internationale Mobilität“ (DGfE 2011, S. 24) begünstigt (vgl. ebd.).

⁴² Irland, Malta, das Vereinigte Königreich, Frankreich sowie die belgische Region Flandern haben bereits ihre NQR verabschiedet (vgl. EU-Kommission 2011, o.S.).

2.3.2 Deutscher Qualifikationsrahmen

Im Jahr 2011 wurde vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) verabschiedet, der „bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems“ (AK DQR 2011, S. 3) erfasst. Dabei werden alle Kennzeichen des deutschen Bildungssystems aufgegriffen, um zu einer „angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit der deutschen Qualifikationen in Europa bei[zutragen]“ (ebd.). Durch die angestrebte Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualifikationen kann eine Chancenverbesserung für alle Bürger auf dem europäischen Arbeitsmarkt gewährleistet werden (vgl. ebd., S. 3-4).

Genau wie der EQR formuliert der DQR acht Niveaus, die sich auf zwei zentrale Kompetenzbereiche stützen: die *Fachkompetenz* und die *Personale Kompetenz*. Die grundlegende Qualifikation beinhaltet die allgemeine Handlungskompetenz, welche die Eignung und Bereitschaft des Individuums, „Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (ebd., S. 4), einbezieht (vgl. ebd.).⁴³

Den acht definierten Niveaus des DQR liegt eine identische Struktur zugrunde, welche im Folgenden dargestellt wird. Ferner werden die acht Niveaus der sogenannten *DQR-Matrix* dargelegt, um einen Überblick über die verschiedenen Qualifikationsstufen zu erhalten.

2.3.2.1 Struktur der Kompetenzkategorien

Die zwei zentralen Kompetenzbereiche des DQR gliedern sich jeweils in zwei Subkategorien, sodass eine *Vier-Säulen-Struktur* entsteht (vgl. Tab. 1). Dennoch bedingen sich die aufgezeigten Kategorien gegenseitig und stehen folglich in einem interdependenten Verhältnis zueinander (vgl. AK DQR 2011, S. 4).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systematische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tabelle 1: Vier-Säulen-Struktur der DQR-Matrix

(vgl. AK DQR 2011, S. 5)

⁴³ Darüber hinaus kennzeichnet den DQR, gemäß dem deutschen Bildungsverständnis, ein weiter Bildungsbegriff. Neben „Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit“ (AK DQR 2011, S. 4) umfasst das Konzept der Handlungskompetenz auch Eigenschaften wie „interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz, (...) demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität“ (ebd.).

Die Kategorien *Wissen* und *Fertigkeiten* werden der Fachkompetenz untergeordnet. Wissen umfasst Kenntnisse von „Fakten, Grundsätzen, Theorien und Prax[en]“ (AK DQR 2011, S. 10) als Resultat von Prozessen des Lernens und Verstehens. Unter *Tiefe und Breite* des Wissens wird einerseits der Grad der Verinnerlichung und andererseits das Ausmaß der erworbenen Wissensgebiete⁴⁴ verstanden. Die Fähigkeit erworbenes Wissen bzw. Know-how zu nutzen, wird als *Fertigkeit*⁴⁵ bezeichnet. Dabei umfassen *instrumentale Fertigkeiten* den Gebrauch von Ideen, Methoden und Materialien. Wohingegen *systematische Fertigkeiten* den Gewinn von neuem Wissen fokussieren. Dabei werden jedoch die instrumentalen Fertigkeiten, aber auch der „Umgang mit komplexen Zusammenhängen“ (ebd.) vorausgesetzt. Zudem bezeichnet *Beurteilungsfähigkeit* die Bewertung von Lernprozessen und Lernergebnissen, auf Grundlage von bereits definierten Maßstäben (vgl. ebd., S. 8-10).

Die Personale Kompetenz gliedert sich in die *Sozialkompetenz* und die *Selbstständigkeit*. Die Verknüpfung individueller Fähigkeiten und Einstellungen mit Werten und Vorstellungen anderer Personen bzw. Gruppen charakterisiert die Sozialkompetenz. In dem Kontext wird auch der *Team-* und *Führungsfähigkeit*, aber auch der *Mitgestaltung* und der *Kommunikation* eine wichtige Rolle zugewiesen. Die Teamfähigkeit bezeichnet die Zusammenarbeit und die Kooperation einer Gruppe zur Realisierung von gemeinsamen Zielen. Die Kompetenz, Personengruppen zu leiten und deren Verhalten richtungsweisend und zielbringend für alle zu steuern, wird als Führungsfähigkeit bezeichnet. Unter Mitgestaltung wird eine konstruktive Eigeninitiative verstanden, nach welcher die Person vorliegende Rahmenbedingungen ändert, um seine Kenntnisse in einen Arbeitsprozess einbringen zu können. Die wechselseitige Informationsvermittlung zwischen zwei Personen oder innerhalb einer Gruppe wird als Kommunikation bezeichnet. Die Fähigkeit selbstständig und pflichtbewusst zu handeln und auch reflektierend eigene Handlungsweisen nachzuvollziehen und weiterzuentwickeln charakterisiert Selbstständigkeit. Dabei umfasst *Eigenständigkeit* die Fähigkeit Entscheidungen selbstständig treffen zu können, wobei die dabei zuteilkommende *Verantwortung* einen ebenso wichtigen Stellenwert einnimmt. *Reflexivität* bezeichnet den Umgang mit Erneuerungen und dem Lernen aus Erlebten, wozu eine kritische Herangehensweise erforderlich ist. Die Einschätzung und Weiterentwicklung der Kompetenzentwicklung ist schließlich das letzte Merkmal der Selbstständigkeit und kennzeichnet die Lernkompetenz einer Person (vgl. ebd., S. 8-10).

⁴⁴ Der Begriff umfasst allgemeine, berufs- und wissenschaftsbezogene Wissensbereiche (vgl. AK DQR 2011, S. 8).

⁴⁵ Die Fertigkeiten untergliedern sich zudem in kognitive und praktische Fertigkeiten. Ersteres beinhaltet das „logische, intuitive und kreative Denken“ (AK DQR 2011, S. 8). Demgegenüber umfassen praktische Fertigkeiten: Begabung, Einbezug von Methoden und Materialien sowie Arbeitsgeräte (vgl. AK DQR 2011, S. 8).

2.3.2.2 Niveaubestimmung von Abschlüssen auf der DQR-Matrix

Jedem der acht Qualifikationsstufen ist ein Niveau zugeordnet, welches keine *gleichartigen*, sondern *gleichwertigen* Qualifikationen abbildet. Zudem wurde bei der Qualifikationsstufenentwicklung dem Inklusionsprinzip nachgekommen. Dieses besagt, dass Merkmale unterer Niveaus nicht auf den höheren Stufen aufgegriffen werden, außer die Merkmale erfahren eine Niveaumentwicklung bzw. -erhöhung. Für den Bereich der Fachkompetenz hat das Prinzip nur bedingt Gültigkeit, da nicht angenommen werden kann, dass das Wissen und die Fertigkeiten der niederen Stufen in den höheren Niveaus inbegriffen sind (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Vor dem Hintergrund der „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ (KMK 2012a, S. 1) können zunächst seit Januar 2012 erworbene Berufs- und Hochschulabschlüsse auf den Niveaustufen des DQR übertragen und abgelesen werden (vgl. KMK 2012b, S. 1).

Das folgende Kapitel stellt einen Überblick über die Zuordnung von erworbenen Schul-, Berufs- und Hochschulabschlüssen dar, wobei zugleich die Kompetenzen der Qualifikationsstufen definiert werden.

Erste und zweite Qualifikationsstufe

Eine Zuordnung der schulischen Abschlüsse auf dem DQR erfolgt zunächst nicht, da völkerrechtliche Staatsverträge zur internationalen Anerkennung von Schulabschlüssen einer Benachteiligung für Schüler entgegenwirken (vgl. KMK 2012b, S. 1). So beinhalten die DQR-Niveaus eins und zwei erst einmal die Vorbereitung der Berufsausbildung (vgl. BMBF 2012b, S. 1). Inhaltlich überschreiten die Kompetenzen des ersten Niveaus die Ausführung simpler Anforderung nicht. Sie kommen unter Anleitung und in einem strukturierten Lern- bzw. Arbeitsfeld zum Einsatz. Die zweite Kompetenzstufe beinhaltet die fachgerechte Fertigstellung von fundamentalen Anforderungen. Eine Anleitung ist nur noch weitgehend erforderlich (vgl. AK DQR 2011, S. 6).

Dritte und vierte Qualifikationsstufe

Das dritte Niveau ermächtigt zur eigenständigen Erfüllung von fachbezogenen Anforderungen, wobei das Lern- bzw. Arbeitsumfeld eine teilweise Öffnung der Strukturierung erfährt. Die Kompetenzen des vierten Niveaus implizieren die selbstständige Organisation und Bearbeitung fachbezogener Problemstellungen. Das Arbeits- bzw. Lernumfeld kann dabei Veränderungen erfahren (vgl. AK DQR 2011, S. 6). Auf diesen Niveaustufen wird vorerst die erste berufliche Ausbildung eingeordnet, wobei die zweijährige Ausbildung dem dritten und die drei- bzw. dreieinhalb jährige Ausbildung dem vierten Niveau zugeordnet werden (vgl. KMK 2012b, S. 2).

Fünfte und sechste Qualifikationsstufe

Das fünfte Niveau umfasst Fortbildungen, welche dem Niveau eines IT-Spezialisten entsprechen (vgl. BMBF 2012b, S. 1-2) und wird durch Kompetenzen der selbstständigen Organisation und Bearbeitung fachbezogener Problemstellungen in einem umfassenden, spezialisierten und zugleich wandelbaren

Lern- bzw. Arbeitsfeld definiert (AK DQR 2011, S. 6). Neben den Abschlüssen Bachelor, Meister und Fachwirt sind auch Fachschulabschlüsse wie bspw. der Techniker auf dem sechsten Niveau verortet (vgl. BMBF 2012b, S. 2). Neben der selbständigen Organisation und Auswertung fachbezogener Problemstellungen, welche bereits auf dem fünften Niveau definiert sind, wird im Rahmen der sechsten Niveaustufe auch die Evaluation der Problemstellung gefordert. Zudem sollen Prozesse in wissenschaftlichen Teilabschnitten in der Eigenverantwortung der Person liegen. Charakterisiert ist der Grad der Anforderung durch ein komplexes und veränderliches Tätigkeitsfeld (vgl. AK DQR 2011, S. 7).

Siebte und achte Qualifikationsstufe

Die Kompetenzen des siebten Niveaus, welche den Masterabschlüssen und den strategischen Professionen (IT) zugeschrieben werden (vgl. BMBF 2012b, S. 2), beinhalten die eigenverantwortliche Führung von Prozessen nicht nur eines Teilbereiches, sondern eines ganzen wissenschaftlichen Arbeitsfeldes. Neue, noch umfassendere Aufgabenstellungen sollen die Anforderungsstruktur erhöhen, die zudem durch zahlreiche und unabsehbare Veränderungen geprägt ist. Das höchste, achte Niveau befähigt zur Erkenntnisgewinnung im Forschungsbereich bzw. zur Erarbeitung von fortschrittlichen Lösungen und Prozessen in einem beruflichen Beschäftigungsfeld. Neuartige und zunächst diffuse Problemstellungen prägen die Anforderungen der Niveaustufe (vgl. AK DQR 2011, S. 7). Diese Qualifikationsstufe wird der Promotion zugeordnet (vgl. BMBF 2012b, S. 1-2).

Für die kommenden fünf Jahre wird die Entwicklung von „kompetenzorientierte[n] Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und kompetenzorientierte[n] Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse“ (KMK 2012b, S. 2) angestrebt. Die europäische Entwicklung soll dabei beachtet und eine mögliche Niveauerhöhung geprüft werden (vgl. ebd.). Vor allem die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit der auf Niveau sechs verorteten berufs- und hochschulbezogenen Abschlüsse (Meister, Techniker vs. Bachelor) werden laut der Bildungsministerin Prof. Schavan „die größte bildungspolitische Wirkung“ (BMBF 2012b, S. 2) mit sich führen. Grund dafür ist, dass sowohl durch akademische als auch durch berufliche Bildung gleiche Aufstiegschancen gewährleistet werden (vgl. ebd.).

Das folgende Kapitel zeigt darüber hinaus die derzeit bestehenden Umsetzungsprobleme der Referenzrahmen vor allem in Bezug auf die Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen im Kontext des LLL auf.

2.3.3 Kritische Anmerkungen und Umsetzungsprobleme in Bezug zu Referenzrahmen

Durch die Umsetzung des DQRs kann das Konzept des LLL bildungsbereichsübergreifend realisiert werden, da sich das in Bildungssektoren gegliederte deutsche Bildungssystem „zu einem kohärenten System weiter[entwickeln]“ (Dehnborstel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 60) kann. Dabei werden alle Lernformen aufgegriffen, ohne dass das umfassende Bildungssystem angezweifelt wird. Bedingt durch

die angestrebte Durchlässigkeit kann so bspw. zukünftig auf individueller Ebene eine Bildungsbiografie vollzogen werden, welche bis zu diesem Zeitpunkt noch mit zahlreichen Hindernissen verbunden ist/war (vgl. ebd., S. 60-61). Um dies zu gewährleisten, müssen allerdings Qualifikationsniveaus mit „Mindestanforderungen bzw. Mindeststandards umschrieben werden, die auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichbar sind“ (DGfE 2011, S. 24, vgl. Müller 2010, S. 190-191). Die Definition dieser Mindeststandards oder auch Lernergebnisse von Lernprozessen muss dabei so detailliert wie möglich sein, da eine Anrechnung dieser dann umso einfacher auf weiter folgende Bildungsprozesse zu realisieren ist. Freitag (2010, S. 40-41) verweist in dem Zusammenhang darauf, dass die Lernergebnisse im Rahmen der beruflichen Fortbildung genauso wie im Hochschulsektor noch mehr ausformuliert werden sollten. Darüber hinaus misst sie der Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen⁴⁶ einen bedeutenden Stellenwert zu, welcher es „in sich“ (ebd., S. 41) hat, da das nichtformale und informelle Lernen nur schwer zu messen ist (vgl. ebd., S. 40-41). Aufgrund der vielfältigen Umschreibungen des Begriffs des informellen Lernens wird besonders der Indikatorisierung misstrauisch gegenübergesehen, da der Ausdruck mehrfach alles umfasst, „was nicht zur formalen Bildung zugeordnet werden kann“ (Rauschenbach 2009, S. 36). Durch diese Offenheit gewann der Begriff zum einen an Attraktivität im Kontext einer „unentdeckte[n], fremde[n] Bildungswelt“ (ebd.), zum anderen ist er wissenschaftlich betrachtet nahezu nicht greifbar (vgl. ebd.). Zwar haben, im Gegensatz zu Deutschland, andere Nationen bereits ein System für die Validierung dieser erworbenen Kompetenzen entwickelt, diese müssen nun allerdings erprobt und im Rahmen der jeweiligen NQR angewendet werden (vgl. EU Rat 2008, S. 4, 20).⁴⁷ Ferner kann derzeit keine Antwort auf die Wichtigkeit der Anrechnungsleistungen gegeben werden, dennoch ist anzunehmen, dass dies ein gewichtiges Forschungsthema im Rahmen der kommenden zehn Jahre sein wird. Denn gerade vor dem Hintergrund der internationalen Mobilitätsförderung von Studierenden und Arbeitskräften ist es wichtig, die trans- und internationale Anrechnung von Kompetenzen sicherzustellen (vgl. Freitag 2010, S. 40-41). Auch über Effekte hinsichtlich des KMK-Beschlusses (2009) zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter auf dem Dritten Bildungsweg können gegenwertig keine Aussagen getroffen werden. Freitag et al. (2011b, S. 247) zeigen in diesem Zusammenhang einerseits die Belegung der „bildungspolitischen Diskussion um Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung“ (ebd.) auf, verweisen allerdings auch darauf, dass mit der Öffnung des Hochschulzugangs für NTS die Anrechenbarkeit bereits erworbener beruflicher und alltäglicher Kompetenzen erschwert wird. Entgegen der Meinung der Autoren wird laut Justizaren eine „Doppelnutzung“ (ebd.) der Kompetenzen

⁴⁶ Mit „erworbenen Kompetenzen“ meint Freitag in dem Zusammenhang alle Kompetenzen, welche im Beruf aber auch im privaten Alltag erworben wurden (vgl. Freitag 2010, S. 40-41).

⁴⁷ Die aktuelle Forschungslage zur deutschlandweiten Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beschrieben, kann allerdings u.a. in Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011 nachgelesen werden.

nicht unterstützt, da für die Argumentationsweise der Justiziere eher eine Orientierung an den Inputs als an den Output-Ergebnissen ausschlaggebend ist (vgl. ebd.).

Müller (2010, S. 190) benennt noch ein weiteres Problem, welches die subjektiven Interpretationsunterschiede der definierten Lernergebnisse anspricht. Denn je nachdem welche Auslegung dem *Learning-Outcome-Begriff* zugrunde liegt, kann der berufsbildende dem hochschulischen Bildungsbereich vorgezogen werden und umgekehrt. So sind z.B. Hochschul- gegenüber Berufsschulabsolventen im Vorteil, insofern „das erreichte theoretische Wissen“ (ebd.) im Vordergrund steht. Wird allerdings der Fokus auf die praktische Eignung gelegt, sind wiederum die beruflich Ausgebildeten bevorzugt. Aus diesem Grund fordert Müller „einen umfassenden Begriffs der „Learning-Outcomes [für die Praxis zu] finden““ (ebd.) und verweist in dem Zusammenhang auf den Begriff der Handlungskompetenz, da diese die Balance zwischen Fach- und Personalkompetenz sicherstellt. Dadurch begründet könnte diese übergeordnete Handlungskompetenz die Vergleichbarkeit und die Transparenz von Qualifikationen gewährleisten (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Skalierung der Qualifikationsniveaus und der Beschreibung der Kompetenzbereiche wird Kritik von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) geäußert. So sollte die „Fertigkeit zu ‚neuen Lösungen‘“ (DGfE 2011, S. 25) nicht erst dem sechsten Qualifikationsniveau zu Grunde liegen, da bereits auf niederen Stufen diese Kompetenz von Bedeutung ist. Dies trifft auch auf die Fähigkeit „zur ‚Leitung von Gruppen‘ oder zur selbstkompetenten ‚Reflexion‘ der ‚möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen‘“ (ebd.) zu, welche im Kontext der Sozialkompetenz erst auf den beiden höchsten Qualifikationsstufen angesiedelt sind. Darüber hinaus wird von der DGfE kritisch angemerkt, dass die Observation und Prüfung der personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen den Aufbau eines strukturell administrativen Systems bedürfen, welches die Funktionalität des Rahmenwerkes sicherstellt. Ferner fordern die HRK sowie auch die DGfE mehr Zeit, um die Systeme der Berufs- und Hochschulbildung bildungsbereichsübergreifend stärker miteinander zu vernetzen (vgl. ebd.). Dafür müssen jedoch die Schnittstellenprobleme zwischen Berufs- und Hochschulbildung beseitigt werden. Besonders die Transparenz und Übertragbarkeit zwischen den beiden Leistungspunktesystemen (ECTS und ECVET: vgl. Anhang I) nimmt dabei einen großen Stellenwert ein (vgl. Dunkel 2006, S. 171-174).

Weiter vertritt Rauner (2011, S. 7) die Ansicht, dass eine internationale Standardisierung der Qualifikationen der Referenzrahmen auf einer eindimensionalen Skala wissenschaftlich zu hinterfragen ist, genauso wie die Eingliederung beruflich erworbener Qualifikationen zu den niederen Niveaustufen. Denn dadurch wird die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung zahlreicher Länder folgenreich beeinflusst. Er begründet seine Argumentation durch die Gegensätzlichkeit der beruflichen und wissenschaftlichen Kompetenzbereiche, welche „höchst verschiedenen, kognitiven Dispositionen“

(ebd.) zu Grunde liegen, sich allerdings grundsätzlich wechselseitig bedingen (vgl. ebd.).⁴⁸ Ebenfalls kritisch betrachtet muss festgehalten werden, dass bislang noch keine Effekte bez. der Umsetzung des DQR verzeichnet werden konnten (vgl. Freitag et al. 2011b, S. 247). Besonders die durch Bildungsministerin Prof. Schavan prognostizierte „größte bildungspolitische Wirkung“ (BMBF 2012b, S. 2) des sechsten Niveaus ist noch ungeklärt und steht noch aus (vgl. Freitag 2011b, S. 247-248).

Die neuartige Studentenpopulation der non-traditionalen Studierenden verkörpert durch ihre biografisch „verankerte Bildungs- und Weiterbildungsmotivation“ (Wolter 2001b, S. 139) das Prinzip lebensbegleitender Bildung in makelloser Form (vgl. ebd., S. 139-140), welche im Folgenden näher betrachtet wird.

⁴⁸ Nach Rauner umfasst die berufliche Kompetenz die Fähigkeit zur Lösung arbeitsweltorientierter Aufgaben, wobei widersprüchliche Anforderungen der unterschiedlichen Systeme (z.B. technischfunktionales, ökonomisches und subjektbezogenes System) berücksichtigt werden müssen. Die Besonderheit liegt in der Verknüpfung der Systeme, sodass die Gestaltungsspielräume so ausgeschöpft werden können, dass das Resultat eine „kluge“ Lösung darstellt. Diese Fähigkeit ist kennzeichnend für die *multiple Kompetenz* bzw. der Ganzheitslehre. Demgegenüber wird unter wissenschaftlicher Kompetenz die Generierung neuen Wissens „in einem zunehmend ausdifferenzierten System disziplinärer Forschung“ (Rauner 2011, S. 7) verstanden. Neben der „Metawissenschaft“ der Philosophie, der „Wirklichkeitswissenschaft“ der Soziologie nimmt auch die Pädagogik einen besonderen Stellenwert bei der Bewahrung des ganzheitlichen Verstehens und Handelns des Wissenschaftssystems ein. Dennoch müssen diese Wissensbereiche der beruflichen und hochschulischen Bildung ineinander übergehen. Denn ohne die Erkenntnisse der Wissenschaft würde das berufsbildende System stagnieren, womit ein Verlust der ganzheitlichen Lösungsfindung einhergehen würde. Im Gegenzug ist die Erschließung der Wissenschaft im Kontext gesellschaftlicher Problemlösungen wichtig, um das eigene wissenschaftliche Potential überhaupt erschließen zu können (vgl. ebd., S. 7-8).

3 Der Zugang zur Hochschule non-traditionaler Studierender

Im Kontext des (vermeintlichen⁴⁹) demografischen Wandels und dem damit im Zusammenhang stehenden Fachkräftemangel sowie dem globalem Wettbewerb sollte sich das deutsche Bildungssystem auf struktureller Ebene noch mehr wandeln.⁵⁰ Vor dem Hintergrund der älterwerdenden Bevölkerung gewinnen besonders Angebote für Erwachsene im Rahmen des LLL zunehmend an Bedeutung (vgl. Autorengruppe 2008, S. 16). Vor allem die Debatte um das LLL und die Anerkennung von erworbenen Qualifikationen im Berufsalltag erfordern die notwendige Neuausrichtung der Hochschulbildung, wobei die Neubewertung der begrifflichen Konzepte *non-traditionale* Studierende und *non-traditionale* Prozesse des Lernens⁵¹ in diesem Kontext von zentraler Bedeutung sind. Dementsprechend werden gegenwärtig die wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten zunehmend heterogeneren Studierenden bereitgestellt, welche unterschiedliche Bedürfnisse und Beweggründe haben, ein Studium zu beginnen (vgl. Schuetze/Slowey⁵² 2000, S. 12). Diese sogenannten non-traditionalen Studierenden (NTS) sind in Deutschland mit rund zwei Prozent vertreten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Im Vergleich zu anderen europäischen Nationen ist dieser Anteil jedoch sehr niedrig (vgl. HIS 2008, S. 42), obwohl die Anzahl der NTS von 1995 bis 2010 prozentual gestiegen ist, besonders seit dem Jahr 2000 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Waren es hier nur 1220 qualifizierte Erwerbstätige, die aufgrund ihrer beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen zu einem Studium zugelassen wurden, konnten sich 2007 mehr als doppelt so viele (3030) beruflich qualifizierte Studienanfänger immatrikulieren⁵³ (vgl. Stroh 2009, S. 1). Auch das statistische Bundesamt bestätigt diesen Trend. So ist zwischen 1995 und 2010 der Anteil der NTS um das Vierfache von 0,5 Prozent auf 2,1 Prozent gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297).

Im Folgenden wird die Gruppe der NTS definiert (vgl. Kapitel 3.1). Weiterhin wird die allgemeine Studien-, Lern- und Berufsfachwahlmotivation näher beschrieben, um daran anknüpfend die Beweggründe der Aufnahme eines Hochschulstudiums auf dem Dritten Bildungsweg herauszuarbeiten (vgl.

⁴⁹ Die kritischen Aspekte des demografischen Wandels werden am Ende des Kapitels 2.1.2 aufgeführt.

⁵⁰ Auch aus politischer Perspektive wird dieser demografische Wandel wahrgenommen. In Kapitel 2 und im Anhang I können die Motive sowie die politischen Anstrengungen bezogen auf die Hochschul- und Berufsbildung im gesamten europäischen Raum nachvollzogen werden.

⁵¹ Im Folgenden wird Bezug auf die Lernenden, also die non-traditionalen Studierenden, genommen und nicht auf neue Konzepte des akademischen Lernens. Ansätze zu alternativen Studienformaten können in Klumpp/Rybnikova 2010 nachgeschlagen werden. Diese unterschiedlichen Studienformate lösen sich von dem vorhandenen Modell des Studierens in Vollzeit, um allen Gesellschaftsgruppen ein Studium zu ermöglichen. Die Formatvielfalt stellt eine Reaktion der Hochschulen auf den zunehmenden Bedarf an Fachkräften dar und soll den Zugang speziell für beruflich qualifizierte Studienbewerber vereinfachen (vgl. Klumpp/Rybnikova 2010, S. 20-23).

⁵² Alle im Folgenden zitierten Texte von Hans Schuetze und Maria Slowey liegen im Original in englischer Sprache vor und wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch A. Schwikal übersetzt.

⁵³ Diese Zahlen beschreiben eine Untergrenze der NTS, da bis zum Jahr 2009 die jeweiligen Bundesländer unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen für beruflich Qualifizierte angewendet haben, um eine Hochschuleignung festzustellen. Dementsprechend besteht die Möglichkeit, dass NTS eine Hochschulzugangsberechtigung durch das Absolvieren von Externen- oder Begabtenprüfungen erhielten und somit in anderen Statistiken erfasst wurden (vgl. Stroh 2009, S. 2).

Kapitel 3.2.1). Ferner werden in Kapitel 3.2.2 Barrieren oder Hürden aufgezeigt, mit welchen NTS während ihres Entscheidungsprozesses und nach einer Studienaufnahme konfrontiert sein können. Eine quantitative Erhebung der Universität Rostock wird dabei die theoretisch herausgearbeiteten Befunde stützen. Da die Öffnung der Hochschulen ebenso Herausforderungen auf hochschulischer Ebene bewirken, werden diese abschließend angerissen (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Begriffsklärung: Non-traditionale Studierende

Historisch betrachtet sind traditionelle Studierende größtenteils „Männer, mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper, aus privilegierten Gesellschaftsschichten“ (Schuetze/Slowey 2000, S. 12), welche berechtigt waren, ein Hochschulstudium aufzunehmen. NTS waren all diejenigen, welche nicht diesem Schema entsprachen und zudem nicht direkt ein Hochschulstudium trotz des Erwerbes der allgemeinen Zugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg aufnahmen, keiner privilegierten Gesellschaftsschicht angehörten oder in einem alternativen Format studierten. Zwar war ihnen der Zugang zur Hochschule nicht gänzlich verwehrt, sie stellten allerdings eine deutliche Minderheit dar, wobei die Auswahl vorrangig über das Kriterium der sozialen Zugehörigkeit bestimmt war (vgl. ebd.).

Im Kontext der Debatten um den Begriff der NTS sind die Definitionen durchaus differenzierter. Besonders der Ausbau der Hochschulsysteme in den Industriestaaten hat dazu geführt, dass die Gruppe der Studierenden heterogener in Bezug auf die Vorbildung, die sozialen und familiären Hintergründe, das Geschlecht und das Alter, die Lebenssituation, die Studienmotivation sowie gegenwärtige und zukünftige berufliche Vorstellungen geworden ist. Diese Vielfalt ist das Ergebnis einer wesentlichen Veränderung im Bereich der Hochschulbildung (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 311-312). Bspw. kann hinsichtlich des Geschlechtes seit 1960 ein Wandel verzeichnet werden, da im Gegensatz zu der einstigen Männerdomäne mit 76 Prozent der Anteil der Frauen an Hochschulen kontinuierlich gestiegen ist. So immatrikulierten sich mehr als die Hälfte weiblicher Studienbewerber an Universitäten (52 Prozent) und 39 Prozent an Fachhochschulen zum Wintersemester 2009/2010 in Deutschland (vgl. BMBF 2011b, S. 14).

Oftmals werden zwei Konzepte herangezogen, um NTS von traditionellen Studierenden abzugrenzen (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 71). Dennoch variieren die Begriffsbestimmungen im europäischen Vergleich sehr stark, vor allem hinsichtlich demografischer und ethnischer Aspekte (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 21). Im Folgenden werden die zwei unterschiedlichen Konzepte zur Charakterisierung von NTS dargestellt. Dabei werden neben ethnischen Merkmalen auch demografischen Aspekte betrachtet. Daran anschließend erfolgt eine Diskussion über die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen traditionellen und non-traditionalen Studierenden.

3.1.1 Konzepte zur Charakterisierung non-traditionaler Studierender

Die zwei Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich der zugrunde liegenden Diskurse. Einerseits erschweren strukturelle Selektionsschwellen in Bildungssystemen den Zugang NTS zu akademischen Bildungswegen. Besonders die „Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit“ (Teichler/Wolter 2004, S. 71) sind Gegenstand der strukturtheoretischen Diskussion, da NTS durch ihre individuellen Voraussetzungen höhere soziale Barrieren überwinden müssen, um ein Hochschulstudium aufnehmen zu können (vgl. ebd.; dazu auch Kapitel 2.1/ gesellschaftlicher Diskurs). So haben Crosling, Thomas und Heagney in ihrer 2008 veröffentlichten Studie *Improving Student Retention in Higher Education* verschiedene Gruppen von NTS herausgearbeitet, welche den Zugang zu Hochschulen anstreben.⁵⁴ Diese NTS zeichnen sich zum einen durch ein geringeres Einkommen oder einen geringen ökonomischen Status (1) und/oder eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung (2) aus. Zum anderen kommen sie aus bildungsfernen Schichten (3), gehören einer Minderheit an (4) und/oder sind Flüchtlinge (5) (vgl. Crosling et al. 2008, S. 18-19; übersetzt durch A.S.). Auch hinsichtlich ethnischer Aspekte können nationale Unterschiede verzeichnet werden. So zählen einige Länder Immigranten aufgrund des Bildungspotentials der zugezogenen Bevölkerung ebenso zur Gruppe der NTS (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 71).

Andererseits wird die Gruppe der NTS über den biografiethoretischen Diskurs definiert, da ihre Lebensverläufe im Vergleich zu traditionellen Studierenden eher unkonventionell gestaltet sind (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 70-72). Dementsprechend umfasst die Gruppe der NTS diejenigen, welche im Erwachsenenalter auf dem Zweiten oder Dritten Bildungsweg ein Hochschulstudium aufnehmen und bspw. einer Erwerbs- oder Familientätigkeit im Vorfeld nachgegangen sind. Zudem studieren einige NTS in Teilzeit, um weiterhin ihren Beruf ausüben oder für ihre Familie da sein zu können (vgl. ebd., S. 71; Nickel/Leusing 2009, S. 21; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 579). Auch demografische Effekte wirken auf das biografiethoretische Konzept (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 21). So werden unter NTS vorrangig „ältere Studierende [oder] Studierende im Erwachsenenalter“ (Teichler/Wolter 2004, S. 71) verstanden. Eine tatsächliche Lebensaltersschwelle ist allerdings nicht einheitlich definiert. Zumeist wird das 25. Lebensjahr als Bezugspunkt gewählt (vgl. ebd.). Als 1987 die OECD eine Studie zum Thema *Adults in Higher Education* durchführte, stellte die Gruppe der älteren Studierenden noch eine unterrepräsentierte Minderheit dar. Dennoch war schon hier bereits das Alter ein Indikator zur Beschreibung von NTS. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt vier Erklärungen herausgearbeitet, um den Begriff der älteren Studierenden genauer definieren zu können. Insgesamt vier Erklärungsansätze sind Bestandteil des biografiethoretischen Konzeptes - (1) die Angabe der Altersspanne ab 25 Jahren, (2) der erstmalige Beginn bzw. der erneute Versuch der Wiederaufnahme eines Studiums nach einer formalen Bildungspause, bspw. durch das Ausüben einer beruflichen

⁵⁴ Diese unterschiedlichen Merkmale können sich überschneiden und dementsprechend auch durch nur eine Person repräsentiert werden (vgl. RANLHE 2011, S. 15)

Tätigkeit und dem Sammeln besonderer Lebenserfahrungen wie dem Gründen einer Familie (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 314) oder der Wehrdienstpflicht (vgl. Kasworm 1993, S. 413). (3) Hinzu kommt die Gruppe der erwachsenen Studierenden, die bereits in vergangener Zeit einen Hochschulabschluss erworben haben und durch einen zweiten Hochschulabschluss eine berufliche Weiterbildung anstreben oder sich Wissen in einem anderen akademischen Bereich aneignen möchten. (4) Schließlich zählen Studierende, welche einerseits bereits ein Studium aufgenommen haben, dieses jedoch erst nach einer längeren formalen Bildungspause beenden, auch zu NTS. Andererseits subsummiert dieser Erklärungsansatz auch die Studierenden, welche ein Hochschulstudium erstmalig antreten, jedoch ebenfalls eine längere Zeit nicht an formalen Lernsettings partizipiert haben (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 314).

Somit umfassen die beiden Konzepte neben den strukturellen Bedingungen des Bildungssystems auch biografische Aspekte, wobei neben *Wegen zum Studium* auch *Wege im Studium* beschrieben werden, wie das Teilzeit-, Abend- Fern- und Weiterbildungsstudium. Im Gegensatz zu Deutschland ist die Gruppe der älteren NTS durch diese unterschiedlichen Studienformate in vereinzelt Staaten mit mehr als 50 Prozent vertreten (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 72).

Nach Schuetze und Slowey sollten beide Konzepte zur Beschreibung non-traditionaler Studierender herangezogen werden, um diese Gruppe von typischen Studenten abgrenzen zu können, da sowohl die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulbildung als auch vielfältige individuelle Voraussetzungen und biografische Lebensabschnitte NTS ausmachen (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 314). Eine derart weite Definition NTS verzeichnet bspw. Schweden, wobei studierende Minderheiten mit besonderem Unterstützungsbedarf die Gruppe der NTS auszeichnen. Bron und Agélii (2000) zählen neben den bereits genannten Personengruppen im Rahmen der struktur- und biografiethoretischen Diskussion eine weitere Personengruppe zu den NTS - jüngere Studierende. Die jüngeren Studierenden im Alter zwischen 19 und 21 Jahren, werden ebenso zu NTS gezählt, da sie im schwedischen Hochschulsystem unterrepräsentiert sind (vgl. Bron/Agélii 2000, S. 87-88; übersetzt durch A.S.; vgl. auch Kasworm 1993, S. 413).

3.1.2 Kritische Betrachtung der Definitionsansätze und Konzepte

Nach Ansicht von Teichler und Wolter (2004, S. 72) lassen sich die beiden Begriffe traditionale und non-traditionale Studierende nicht vollständig und uneindeutig voneinander abgrenzen. Sowohl traditionale Aspekte als auch non-traditionale Merkmale können auf einen Studenten zutreffen. So kann in Ländern, in denen bspw. besonders ältere Studierende am Hochschulsystem teilhaben, keine eindeutige Unterscheidung vorgenommen werden (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 313). Nationale Unterschiede können auch hinsichtlich der Studienbeteiligung jüngerer NTS verzeichnet werden. So sind Studienanfänger im Alter zwischen 19 und 21 Jahren in Schweden stark unterrepräsentiert. Sie

stellen eine Minderheit dar, weswegen diese Gruppe auch als NTS bezeichnet wird (vgl. Bron/ Agélli 2000, S. 87; übersetzt durch A.S.). Schuetze und Slowey (2000, S. 13) hinterfragen zudem die Notwendigkeit einer Unterscheidung dieser beiden Begriffe, da es ihrer Auffassung nach durch den Ausbau der nationalen Bildungssysteme und durch die immer heterogener werdende Gruppe der Studierenden keine sogenannten traditionellen oder typischen Studierenden gibt. Dementsprechend empfehlen sie, auch vor dem Hintergrund des LLL, vor allem die (national unterschiedlichen) unterrepräsentierten Minderheiten zu betrachten, da diese zumeist nicht im System für LLL integriert sind. Weiterhin nimmt die Bedeutung der allgemeinen/ fachgebundenen bzw. der Fachhochschulreife in einigen europäischen Ländern keinen so hohen Stellenwert ein, wie bspw. im deutschen Hochschulsystem. Durch die flexible Gestaltung des Hochschulzugangs ist in zahlreichen Ländern die Differenzierung zwischen traditionellen und non-traditionalen Studierenden nicht explizit erforderlich (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 21).

Nachdem die Gruppe der NTS vorgestellt wurde, stellen sich nun die Fragen, welche Motive ausschlaggebend für die Studienaufnahme sind und welche Zugangsprobleme von bereits immatrikulierten NTS beschrieben werden. Da diese Fragen das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit darstellen (vgl. Kapitel 4), zeigt das folgende Kapitel die theoretischen Befunde dazu auf.

3.2 Bildungsbiografische Motive und Barrieren der Studienaufnahme

Die Entschlossenheit ein Studium ohne formale Hochschulzulassung aufzunehmen, wird einerseits positiv beeinflusst durch eine hoch ausgebildete Selbstwirksamkeitserwartung. Denn der potentielle NTS glaubt bereits vor dem Studienbeginn, dieses absolvieren und die daraus gewonnenen Qualifikationen zukünftig persönlich und/oder beruflich nutzen zu können (vgl. Wolf 2011, S. 30).

Im Folgenden werden zunächst die Motive für die Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt. Dabei wird auf die Bedeutung der Berufswahl- bzw. der Studienfachwahlmotivation Bezug genommen, da diese den Entscheidungsprozess aller potentiellen Studierenden beeinflusst. Das Spannungsverhältnis sowie die Undurchlässigkeit zwischen dem diversifizierendem Bildungswesens und der strukturellen Umgestaltung des Arbeitsmarktes stellen nahezu jeden Absolventen des Bildungssystems vor eine Herausforderung im Rahmen der beruflichen Orientierung. Auch die Gruppe der NTS ist, aufgrund dessen, dass sie diesem Berufswahlprozess mehrfach durchlebt, dieser Herausforderung ausgesetzt (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 66). Demgegenüber wirken sich hohe, wahrgenommene Hemmnisse negativ auf eine Teilnahmeintention an wissenschaftlicher Weiterbildung aus, insofern bspw. die Zugangsvoraussetzungen oder die Studiengebühren zu hoch angesetzt sind (Wolf 2011, S. 30-31). Diese und weitere Hürden werden in einem weiteren Kapitel beschrieben.

Zudem werden zusammenfassend Herausforderungen aufgezeigt, mit denen Universitäten im Rahmen der Öffnung für NTS konfrontiert sind.

3.2.1 Allgemeine Studien-, Lern- und Berufsfachwahlmotivation

Das Konzept der übergeordneten Studienmotivation, aber auch das der Lernmotivation sind ausschlaggebend dafür, um der Frage nach den speziellen Beweggründen NTS im Rahmen ihres Entscheidungsprozesses zur Aufnahme und Absolvierung eines Hochschulstudiums nachzugehen. Dabei ist die „Studienmotivation [die] zentrale Voraussetzung für das Lernen im akademischen Umfeld“ (Brahm/Gebhardt 2011, S. 17) und spiegelt die persönlichen Impulse vor dem Hintergrund des Entscheidungs- und Entwicklungsprozesses des NTS wider. Die Lernmotivation stellt ergänzend dazu einen bedeutenden Einflussfaktor auf die Lernsituation dar, da gleichermaßen kognitive, aber auch motivationale Faktoren als Garant von Lernprozessen angesehen werden (vgl. ebd.). Dementsprechend ist der Begriff der Lernmotivation

„ein Sammelbegriff für alle [...] Prozesse (...), die dafür Sorge tragen, dass ein Lernender (absichtlich) etwas Neues erlernt, um die von ihm antizipierten, mit dem Lernen (mehr oder weniger) verknüpften Folgen erreichen oder verhindern zu können“ (Wegge 1998, S. 47).

Die Berufsfachwahlmotivation nimmt einen besonderen Stellenwert im Rahmen des Entscheidungsprozesses NTS ein. So können individuelle, studienfachbezogene Interessen mit zukünftigen, beruflichen Orientierungen gekoppelt sein. Der angestrebte Studienabschluss wird oftmals als Aufstiegsmöglichkeit im bisherigen Berufsfeld angesehen. Zudem stellt die unabhängige Entscheidung der Studienfachwahl hinsichtlich beruflicher Perspektiven zugunsten der individuellen Bildungsinteressen ebenso ein Studienmotiv dar (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 67). In diesem Zusammenhang nimmt die dominierende, motivationspsychologische Unterscheidung zwischen intrinsischer⁵⁵ und extrinsischer Motivation im Kontext der Bildungs- und Lernmotivation einen besonderen Stellenwert ein. Intrinsisch bezeichnet dabei das individuelle Interesse, aus welcher der Antrieb zur Bildungsmotivation entsteht. Die extrinsische Motivation ist gekennzeichnet durch „äußere Einflüsse und Zwänge“ (Schmidt 2009, S. 663), welche die eigene Bereitschaft zur Aneignung von Bildungsinhalten rechtfertigen (vgl. ebd.). Folglich ist die Studien- bzw. Berufswahlmotivation charakterisiert durch zwei unterschiedliche Ausprägungen. Einerseits können die Beweggründe durch ein zumeist extrinsisch gesteuertes Verwertungsinteresse und andererseits durch das intrinsisch gesteuerte Entwicklungsinteresse geprägt sein. Ersteres ist dabei auf die Anforderungen und Chancenstrukturen des Arbeitsmarktes ausgerichtet, wobei die Studien- und Lerneranstrengungen darauf aufbauen. Dementsprechend dominiert bei dieser Studienmotivation das Ziel des Erwerbs des

⁵⁵ Das Konzept der intrinsischen Motivation wurde in den 1960er Jahren von Berlyne wissenschaftlich erklärt und hat seit dem, besonders im pädagogischen-lernpsychologischen Bereich, nicht an Bedeutung verloren. Seit dem wurde das Konzept immer wieder erweitert. So erforschte bspw. Csikszentmihalyi 1985 den Flow-Zustand im Rahmen des Konzeptes. Dieser zählt als Folge größtmöglich intrinsischer Motivation (vgl. Schliefele/Prenzel 1991, S. 817-818).

formalen akademischen Abschlusses. Im Gegensatz dazu ist das Entwicklungsinteresse ausgerichtet auf die Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen, wobei die spätere Anwendung der zu erwerbenden Kompetenzen zunächst nicht im Vordergrund steht (vgl. Bram/Gebhardt 2011, S. 17-18).

Die allgemeine Studienmotivation NTS wurde im Rahmen von zwei ausgewählten Forschungsprojekten mit Hilfe qualitativer und quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden herausgearbeitet. So führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) biografische Interviews mit potentiellen NTS durch (vgl. Mucke 1997, S. 31). Daran anknüpfend werden die quantitativen Befunde von Kreitz und Otten (2000, S. 158-169) vorgestellt. Ferner haben sich Wolter und Reibstein (1991, S. 36-37) der Methodentriangulation oder auch *Mixes-Methods-Forschung*⁵⁶ bedient, wobei die übergeordnete Berufsfachwahlmotivation von NTS im Vordergrund der Untersuchung liegt.

Mit Hilfe dieser empirischen Erkenntnisse und abhängig von der Studien- bzw. Berufsfachwahlmotivation werden im Folgenden die unterschiedlichen Motive und Beweggründe, welche zur Aufnahme eines Studiums führen können, beschrieben.

3.2.1.1 Motivationale Faktoren der Studienaufnahme

Zunächst werden die empirischen Befunde der BIBB-Untersuchung von Mucke (1997) und der Studie von Kreitz und Otten (2000) zur allgemeinen Motivation der Studienaufnahme dargestellt.⁵⁷ Einige Motive des gesteigerten formalen Bildungsinteresses lassen sich dabei auf besondere Lebensübergänge im Rahmen der menschlichen Entwicklung und der individuellen Biografie wie bspw. eine Scheidung, der Verlust der Erwerbsarbeit oder der Eintritt des eigenen Kindes in die Schule übertragen (vgl. Berk 2005, S. 703).

BIBB-Erhebung von Studienplatzbewerbern des dritten Bildungsweges

Insgesamt konnte Mucke (1997, S. 36) vier unterschiedliche Studienmotive, welche durch 55 biografische Interviews mit potentiellen NTS deutlich wurden, erarbeiten. So erhoffen sich NTS durch die Aufnahme eines Studiums eine **Stärkung des Selbstwertgefühls**, da sie eine (berufliche) Unterforderung erfahren haben. Im Vordergrund dieser Studienmotivation steht die individuelle Weiterentwicklung, wobei die Studienbewerber ebenso Druck durch Dritten erfahren haben, da diese an den intellektuellen Leistungen des NTS zweifelten (1). Ein weiterer Grund für die Aufnahme eines Studiums für NTS ist die **berufliche Umorientierung**, welche u.a. durch die steigenden psychischen

⁵⁶ Als Methodentriangulation wird die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden bezeichnet, durch welche die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse sichergestellt wird (vgl. Kelle/Erzberger 2009, S. 303).

⁵⁷ Eine Untersuchung von Freitag (2011c, S. 35-55) verdeutlicht die Studienfachwahl von Studierenden mit einer beruflichen Erstausbildung unabhängig vom Ersten, Zweiten oder Dritten Bildungsweg. An dieser Stelle wird auf die Untersuchung nur verwiesen, da Freitag starke Unterschiede zwischen den Herkunftsberufen und der Studienwahl der Studierenden vermutet (vgl. ebd.).

und physischen beruflichen Anforderungen bedingt sein kann. Diese Studienmotivation bezieht sich vor allem auf die Berufsfelder im Bereich der Pflege, Betreuung und Erziehung. Neben dem individuellen Interesse an einem bestimmten Fachbereich kann ebenso ein Berufswunsch aus Kindheitstagen ausschlaggebend für die Aufnahme eines Studiums sein. Zusätzlich sind neue berufliche Perspektiven ein weiterer Motivationsgrund (2). Das dritte Motiv für die Aufnahme eines Studiums stellen **Statusprobleme** dar, mit welchen beruflich Qualifizierten konfrontiert sein können. Der Aufstieg innerhalb ihres beruflichen Umfeldes blieb ihnen durch ungenügende „formale Voraussetzungen“ (ebd., S. 34) verwehrt, obwohl sie über eine außerordentliche Leistungsfähigkeit verfügen. Dementsprechend konnte die Gleichrangigkeit formal ausgebildeterer Arbeitskollegen und Vorgesetzten bzw. Freunden nicht die fehlende Anerkennung ersetzen. Diese Personengruppe erhofft sich durch das Absolvieren eines Studiums als ebenbürtiger Partner im beruflichen wie auch im privaten Bereich wahrgenommen zu werden (3). Schließlich sind **private Veränderungen** bzw. besondere Lebensübergänge ausschlaggebend. Vor allem Frauen wünschen sich nach der Familienphase oder einer Scheidung eine neue Herausforderung und wollen durch die Aufnahme eines Studiums ihre persönlichen Interessen verwirklichen (vgl. ebd.).

International vergleichende Erhebung zu hochschulischen Öffnungspolitiken

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes, an welchem sechs EU-Staaten gemeinsam gearbeitet haben, erstreckte sich das Forschungsinteresse über fünf Teilschritte. Neben einem strukturellen Überblick über die unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme (1) wurden Vergleiche hinsichtlich der Bildungsstatistiken (2) sowie der berichteten hochschulzugangs- und studienbezogenen Erfahrungen NTS (3) vorgenommen. Durch biografische Interviews wurden Erkenntnisse über die Lebensgeschichte NTS bis zum Zeitpunkt der Studienbewerbung erarbeitet (4) und die Implementierung der Zugangsregelungen wurde mit Hilfe von Fallstudien analysiert (5). In dieser Arbeit werden nur die quantitativen Befunde (Punkt 2) bezogen auf die Studienwahlmotivation beschrieben. Die qualitativen Befunde sind einerseits nicht ausdifferenziert dargestellt (Punkt 4) und andererseits liegt ihnen ein konträres Forschungsinteresse im Vergleich zur vorliegenden Arbeit zu Grunde (Punkt 5) (vgl. Kreitz/Otten 2000, S. 157-158).

Im Rahmen der Studienanfängerstatistiken des Wintersemesters 1996/1997 des Statistischen Bundesamtes wurden die Daten von 274.000 Studieneinschreibern erfasst. Von diesen zählen 3,6 Prozent zur Gruppe der NTS ohne (Fach)Hochschulreife. Zu verzeichnen ist, dass NTS sich überwiegend an Fachhochschulen einschreiben und sich eher selten an Universitäten immatrikulieren. Erkennbar ist ebenso eine Tendenz der bevorzugten Studienfachwahl, da sich NTS mehrheitlich in geisteswissenschaftlichen Studienfächern wie Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einschreiben. Studienanfänger der Ingenieurs- und Naturwissenschaften sowie der Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften sind weniger vertreten

(vgl. ebd. S. 158-160). Diese Diskrepanz konnte auch im Rahmen anderer Studien ermittelt werden (vgl. bspw. Gwosć et al. 2011, S. 16-17), weswegen von einer „Schließung des Zugangs [ausgegangen werden kann], je ‚härter‘ und ‚theoretischer‘ ein Studienfach ist“ (Kreitz/Otten 2000, S. 160). Die allgemeine Studienmotivation der NTS wurde auf einer Drei-Punkt-Skala abgefragt, wobei sich insgesamt acht unterschiedliche Beweggründe abhängig vom gewählten Studienfach herauskristallisierten. So wurde eine **berufliche Umorientierung** überwiegend von neu eingeschriebenen Sozialwissenschaftlern und von Studierenden des Sozialwesens und der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik angestrebt. Eine **Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten** im derzeitigen Berufsfeld erhoffen sich besonders Wirtschaftswissenschaftler. Eine **Wissenserweiterung**, im Rahmen des persönlichen Bildungsinteresses, kann vor allem von den NTS verzeichnet werden, die sich in einem geisteswissenschaftlichen Studium immatrikuliert haben. Das Motiv des **Knüpfens neuer Kontakte** (neue Menschen kennenlernen) ist bei Studierenden des Sozialwesens ein zentraler Studiengrund, wobei diese neben Natur- und Ingenieurwissenschaftlern auch der **Alltagsroutine entfliehen** wollen. Das **Nachvollziehen sozialer Probleme** wird überwiegend von angehenden Sozialwissenschaftlern, Pädagogen und Studierenden des Sozialwesens angestrebt. Ein grundsätzliches **Interesse an formalen hochschulischen Abschlüssen** sowie an **fachbezogenen Studieninhalten** haben NTS mit einer geisteswissenschaftlichen Studienfachwahl, wobei in allen weiteren Gruppen ebenfalls eine hohe Tendenz bezogen auf diese Motive verzeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 160-162).

3.2.1.2 Modell der Studienmotivation in Rahmen der Berufsorientierung

Die Berufswahlmotive werden im Rahmen eines Kooperationsprojektes über Studierende und Absolventen des dritten Bildungsweges von Wolter und Reibstein (1991) beschrieben. Dabei wurden die wichtigsten qualitativen Ergebnisse einer Erhebung der Universität Oldenburg, dem Deutschen Gewerkschaftsbund und dem gewerkschaftlichen Forschungs- und Studienförderungswerk von 1982 bis 1986 dargelegt. Im Rahmen dieser Studie sind biografische Abläufe der Studienvoraussetzungen⁵⁸ rekonstruiert worden, um die zeitliche Stabilität, bspw. der Studienmotivation, bereits beschriebener Ergebnisse des Kooperationsprojektes durch weitere Respondenten zu überprüfen. Die Studien- und Berufswahlmotivation stellt eine dieser Dimensionen dar, wobei sowohl der Studienabschlussform als auch den speziellen Gründen für die Entscheidung zur Studienaufnahme ein besonderer Stellenwert beigemessen wird (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 47-51). Eine Veränderung der Wahl der Studienabschlussform kann seit den 80er Jahren verzeichnet werden. NTS haben sich zunächst u.a. eher in Lehramtsstudiengängen immatrikuliert, später, zum Ende der 80er Jahre, in Diplom- und Magisterstudiengängen. Die einseitige zukünftige Beschäftigungsperspektive der Lehramtsstudiengänge mit

⁵⁸ Diese Studienvoraussetzungen gliedern sich in vier Dimensionen: die bereits erworbenen Qualifikationen, das soziale Umfeld, die Studien- und Berufswahlmotivation sowie die Vorbereitung auf Zugangsprüfungen zum Studium (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 51).

zunehmend erschwerten beruflichen Einstiegschancen⁵⁹ deutet auf eine erste berufliche Orientierung im Vorfeld des Studiums hin. Im Gegensatz dazu sind die möglichen Berufsfelder, welche ein Diplom- und Magisterstudium voraussetzen, weniger eingeschränkt und eindeutig. Dies führt zu flexiblen Berufswahlmöglichkeiten nach dem Studienabschluss, da zahlreiche Berufsfelder durch ein bspw. pädagogisches oder wirtschaftswissenschaftliches Studiums⁶⁰ abgedeckt werden können. Dennoch ist durch dieses Motiv keine grundsätzliche Berufsorientierung ersichtlich, da diese Studiengänge zumeist schlechte berufliche Einstiegsquoten aufweisen (vgl. ebd., S. 66-69).

Die Beweggründe der Studienentscheidung werden durch zwei Dimensionen beschrieben, welche Wolter und Reibstein (1991, S. 70) in *vorrangig berufs- und fachorientiert* (1) und *vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientiert* (2) unterscheiden. Diese Dimensionen subsumieren die durch Mucke sowie Kreitz und Otten bereits herausgearbeiteten Studienmotive und implizieren ebenso das extrinsisch und intrinsisch orientierte (Weiter)Bildungsmotiv (vgl. Bram/Gebhardt 2011, S. 16-17). Unter der ersten Dimension werden somit alle Intentionen verstanden, welche einen direkten Bezug zum bereits ausgeübten Berufsfeld und den damit verbundenen fachlichen Inhalten herstellen. Die vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientierte Dimension umfasst alle Motive, welche das persönliche Interesse an einem Studium und den damit verbundenen Bildungsmotiven widerspiegeln. Besonders die zweite Dimension stellt die Studienmotivation der in der Studie befragten NTS dar. Auch im Vergleich zu einer früheren Untersuchung *Beruf und Studium* gibt es keine Unterschiede hinsichtlich der präferierten Studienmotivation der NTS. Im Gegenteil, es konnte sogar eine Verschiebung zu Gunsten der zweiten Dimension herausgearbeitet werden, wodurch Wolter und Reibstein annahmen, dass die „Selbstentfaltung und persönliche Weiterbildung“ (Wolter/Reibstein 1991, S. 70) einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Bildungsbiografie NTS darstellen. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede wurden nicht analysiert. Genau wie für Frauen waren auch für Männer persönlichkeits- und bildungsorientierte Motive ausschlaggebend für die Aufnahme eines Studiums. Dennoch kann ein leichter Überhang an Männern verzeichnet werden, die vorrangig berufs- und fachorientierte Gründe als Studienmotivation angaben. Wolter und Reibstein betonen jedoch in dem Zusammenhang, dass diese vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientierten Studienmotive eng mit der berufs- und fachorientierten Dimension verknüpft sind. Erklärt werden kann dieser Zusammenhang durch die besonderen Bildungsbiografien der NTS. Diese sind charakterisiert durch ein ausgeprägtes Interesse an beruflicher Weiterbildung, weswegen NTS ein Hochschulstudium aufnehmen, um sich in

⁵⁹ Im Rahmen der um 1950 einsetzenden Bildungsexpansion stiegen bis in die 80er Jahre die Ausbildungs- und Einstellungszahlen im Bildungsbereich. Das Berufsfeld der Lehrer wurde besonders gefördert. Zum Ende der 80er Jahre war allerdings der Bedarf an Lehrern gedeckt, sodass zahlreiche Absolventen nicht mehr eingestellt wurden (vgl. Enzelberger 2001, S. 202-209).

⁶⁰ Hinsichtlich weiterer Studiengänge konnten Wolter und Reibstein (1991, S. 69) damals keine Erkenntnisse erarbeiten, da keine eindeutigen Trends verzeichnet wurden.

„überfachlichen bzw. -beruflichen“ (ebd. S. 71) Themengebieten selbstentfalten und persönlich weiterbilden zu können (vgl. ebd., S. 70-71).⁶¹

Dadurch bedingt nimmt auch die Berufswahl bzw. Berufsorientierung eine entscheidende Rolle im Rahmen des Entscheidungsprozesses NTS für ein bestimmtes Studienfach ein. Es muss jedoch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der empirisch gesicherten Befunde zur Berufsorientierung NTS verzeichnet werden. So nehmen lediglich Wolter und Reibstein Bezug auf die Studien- und Berufswahlmotivation von Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungsweges (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 66-72). Im Zusammenhang mit der Berufsorientierung befassen sich Bildungswissenschaftler mehrheitlich mit jüngeren Personengruppen, welche eine erste Entscheidung hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahn treffen müssen. Bevorzugte Themengebiete sind bspw. der Übergang von Schule in den Beruf oder aber die berufliche (Um)Orientierung aufgrund von Arbeitslosigkeit (vgl. dazu bspw. Rahm/Brüggemann/Hartopf 2011; Fischer et al. 2000).

Dennoch ist auch für NTS der (erneute) Berufswahlprozess von zentraler Bedeutung, da sie im Gegensatz zu Realschulabsolventen oder Abiturienten bereits eine Berufsausbildung sowie erste berufliche Erfahrungen sammeln konnten. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren Platz und ihre Stellung im Leben gefunden haben, sei es durch das bestehende kulturelle und/oder soziale Kapital, eine Familiengründung und/oder das zufriedenstellende Berufsfeld (vgl. Alheit-/Rheinländer/Watermann 2008, S. 581; Schuetze/Slowey).

3.2.2 Zugangshemmnisse und Hürden non-traditionaler Studierender

Der Zugang NTS zur Hochschule kann als ein „Weg der kleinen Schritte“ (Hartung/Krais 1990, S. 132-133) beschrieben werden, da den aufgezeigten motivationalen Faktoren ebenso hemmende Faktoren gegenüberstehen, durch welche die Realisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung allgemein erschwert wird (vgl. Schmidt 2009, S. 664). Zunächst stellt der Entscheidungsprozess, aus welchem sich die eigentlichen Studienmotive entwickeln, eine Hürde in hohem Maße dar. Allein die Überlegung die Berufstätigkeit einzustellen, um ein Studium zu beginnen, kann durchaus bis zu zwei Jahren andauern (vgl. Mucke 1997, S. 33). Die Hindernisse, welche den Entscheidungsprozess möglicherweise beeinflussen, können nach Cross (1981, S. 100-106) durch drei Ebenen beschrieben werden.⁶² Obwohl ein grundsätzliches Interesse an Bildung im Rahmen eines Hochschulstudiums besteht, tragen

⁶¹ Die Ergebnisse spiegeln ebenso die zentralen Befunde des Berichtsystems Weiterbildung (BSW) wider. Zwar ermittelte die BSW-Befragung 2003 die allgemeine und berufliche Weiterbildungs- und nicht die wissenschaftliche Weiterbildungsbeteiligung, deutlich wird jedoch, dass das persönliche/private Interesse an Weiterbildungsinhalten (55%) gegenüber dem beruflichen Interesse (18%) stark überwiegt. Immerhin 27 Prozent der Befragten sprachen sich für ein persönliches und berufliches Weiterbildungsinteresse aus (vgl. Schmidt-Hertha 2009, S. 120-124).

⁶² Die Barrieren werden in den Ausführungen von Cross nicht explizit auf die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote bezogen, sondern spiegeln die Hürden hinsichtlich der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft wider. Diese Angebote, ob berufsbezogen oder allgemein können allerdings auch im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten und durchgeführt werden, weswegen die möglichen Barrieren auch auf diese Form der Weiterbildung projiziert werden können.

diese Barrieren dazu bei, dass die Partizipation an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten verhindert wird. Die Ebenen gliedern sich in institutionelle, situationale und dispositionale Barrieren. Die fehlende Angleichung der Nachfrage- und Angebotsstrukturen an Hochschulen charakterisiert die institutionellen Hürden. Die Partizipation an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten bleibt potentiellen Studierenden, bedingt durch strukturelle Hemmnisse, möglicherweise verwehrt. In das Blickfeld rücken vor allem Barrieren der Studienfinanzierung, Zugangsvoraussetzungen und die fehlenden Beratungsangebote (1). Die situationalen Hürden können im Rahmen der individuellen Lebenslagen auftreten. Zwar besteht eine generelle Studienbereitschaft, Einschränkungen im gesundheitlichen, familiären oder aber im sozialen Bereich wirken dieser Bereitschaft entgegen (vgl. Schmidt 2009, S. 664). Insofern der NTS bspw. keine Unterstützung durch seine Familie oder durch seinen (ehemaligen) Arbeitgeber erfährt, kann sich dies negativ auf seine Studienbereitschaft auswirken (2) (vgl. Wolf 2011, S. 31).⁶³ Schließlich sind die dispositionalen Barrieren durch das Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit gekennzeichnet (3) (vgl. Schmidt 2009, S. 664). Auch Mucke (1997, S. 33-49) hat in ihrer bereits vorgestellten Studie Hürden für NTS herausgearbeitet, welche den institutionellen Barrieren zugeordnet werden können. Auf situationale und dispositionale Hürden verweist Mucke nur marginal, weswegen diese unter dem Punkt: *Weitere studienbezogenen Bedingungen* zusammengefasst werden.⁶⁴ Nachstehend werden diese näher beschrieben.

3.2.2.1 Studienfinanzierung

Anders als bei einer betrieblichen Weiterbildung müssen in Deutschland die anfallenden Kosten von Studierwilligen privat getragen werden, da Arbeitgeber und Unternehmen nur in sehr wenigen Fällen für ein weiterbildendes Studium aufkommen (vgl. Wolter 2007, S. 26). So nimmt die Finanzierung des Studiums einen hohen Stellenwert im Rahmen des Entscheidungsprozesses der NTS ein. Zugleich ist es auch eine Hürde, da die Einstellung der beruflichen Tätigkeit zur Folge hat, dass der persönliche, ggf. aber auch der Lebensstandard der gesamten Familie sinkt. Dementsprechend müssen sowohl eigene individuelle Interessen und (insofern vorhanden) familiäre Rahmenbedingungen aufeinander abgestimmt und fehlende finanzielle Mittel kompensiert werden (vgl. Mucke 1997, S. 33). Einige

⁶³ Diese Annahme stützt sich die Kulturtheorie Bourdieus, welche die alltäglichen Interaktionen in einem Spiel vergleicht. Neben dem *ökonomischen*, dem *kulturellen* und dem *symbolischen Kapital* ist das *soziale Kapital* ein zentrales Potential, auf welches Individuen aufbauen können. Unter dem sozialen Kapital wird in dem Kontext die Unterstützung und Anerkennung durch soziale Beziehungen verstanden (vgl. Fuchs-Heinritz; König 2005, S. 166). Im Rahmen eines DFG-Projektes: *Bildungsbiografien „nicht-traditioneller“ Studierender („Non-traditionals“) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnung- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems* wurde das Passungsverhältnis zwischen akademischen Einrichtungen und den Biografien der NTS untersucht. Die Erkenntnisse über den besonderen Stellenwert des kulturellen und sozialen Kapitals der beruflich qualifizierten Studierenden lagen dabei im Fokus der Betrachtung. Zentrale Ergebnisse können in Alheit/Rheinländer/Watermann 2008 eingesehen werden (vgl. ebd. S. 583).

⁶⁴ Anzunehmen ist, dass im Rahmen der beiden anderen Ebenen die potentiellen Studienbewerber gar nicht erst den Schritt an die Hochschule wagen. Dadurch bedingt, ist der Zugang zu dieser Personengruppe schwer zu realisieren, wodurch bisher keine empirisch fundierten Ergebnisse generiert werden konnten.

finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten sind bspw. das Deutschlandstipendium oder der Studien- bzw. Bildungskredit. Zudem können NTS durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gefördert werden. Diese möglichen Formen der finanziellen Unterstützung sind allerdings an bestimmte Voraussetzungen gebunden.⁶⁵ Dennoch fordert, begründet durch diese unzureichende finanzielle Sicherung der NTS, auch das BIBB „die vorhandenen Förder- und Unterstützungsinstrumente einer zielgruppenspezifischen Analyse zu unterziehen“ (BIBB 2010, S. 5). Denn die Finanzierungsangebote sind nur bedingt auf die Bedarfe der NTS zugeschnitten (vgl. Mucke/Kupfer 2011, S. 234). Daneben bieten bspw. auch die Deutsche Kreditbank AG (DKB) und die Deutsche Bank Studienfinanzierungsmöglichkeiten an (vgl. DKB o.J., o.S.; Deutsche Bank 2012, o.S.). Weiterhin kann die Aufnahme einer Nebentätigkeit eine finanzielle Unterstützung darstellen. Diese Form der Studienfinanzierung wird bereits zu mehr als 60 Prozent (Stand SoSe 2009) von „traditionellen“ Studierenden zum Ausgleich der Lebenshaltungskosten, zur finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern, zum persönlichen Gebrauch oder aber zum Sammeln praktischer Erfahrungen und zum knüpfen von Kontakten genutzt (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 360). Besonders für beruflich Qualifizierte könnte diese Möglichkeit attraktiv sein, da die mitgebrachten beruflichen Qualifikationen ein höheres Einkommen im Rahmen einer beruflichen Nebentätigkeit erwarten lassen. Dementsprechend würde die Aufnahme einer Erwerbsarbeit neben dem Studium einerseits zum eigenen und familiären Lebensstandard beitragen, andererseits können so berufliche Kontakte aufrechterhalten, aber auch neue geknüpft werden. Inwiefern sich die zeitlichen Einschränkungen negativ auf die Studienleistungen auswirken, bleibt an dieser Stelle offen. Sie können unter Umständen zu einer weiteren Hürde im Rahmen der Studienfinanzierung werden, insofern die Beendigung des Studiums in Verzug oder durch einen möglichen Abbruch in Gefahr gerät (vgl. dazu auch ebd., S. 388).

3.2.2.2 Informationsdefizite

Experten vertreten die Ansicht, dass die studienfachbezogene Recherche und Informationssuche im Vorfeld der Hochschulzulassung von NTS gezielter ist als bei traditionellen Studierenden (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 100-101). Oftmals sind es wissenschaftliche Beratungsangebote, welche von NTS als erste Anlaufstelle genutzt werden, um Informationen über eine mögliche Studienaufnahme einzuholen. Denn durch die Beratungsstellen sollte die vermeintliche Kluft zwischen „beruflicher Praxis und Wissenschaft“ (Lampe 2009, S. 40) überbrückt werden (vgl. ebd.). Dies ist derzeit nur bedingt möglich, da Beratungsangebote zumeist nicht auf die Bedarfe der qualifizierten Berufstätigen ausgerichtet sind, wodurch NTS keine optimale Unterstützung im Rahmen ihres Entscheidungsprozesses erfahren. Zwar sind die Erkenntnisse, welche Mucke schildert nunmehr 15 Jahre alt (vgl. Mucke 1997, S. 36-37), Lampe bestätigt allerdings dieses Defizit. Dennoch wird deutlich, dass der Beratung derzeit ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Lampe 2009, S. 43). Denn bedingt durch die

⁶⁵ Ein Überblick über die benannten Studienfördermöglichkeiten können im Anhang II eingesehen werden.

Erprobungsphasen zur Einführung von Studienformaten und Beratungsangeboten speziell für NTS im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“, wird die Minimierung dieses Defizits angestrebt (vgl. u.a. BMBF 2011d; Teichmann et al. 2012, o.S.). Die Unterstützung durch angemessene Beratungsangebote, in denen bspw. Fragen zum Studium, zur Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen und zu Zulassungsprüfungen gestellt werden können, sind aus diesem Grund derzeit nur schwer einsehbar und zugänglich (vgl. Mucke 1997, S. 36-37, Mucke/Kupfer 2011, S. 234-235).⁶⁶

3.2.2.3 Studienfachbezogene Zulassungs- bzw. Zugangsprüfung

Abhängig vom KMK-Beschluss (2009)⁶⁷ in Verbindung mit den entsprechenden Landeshochschulgesetzen können sich NTS entweder durch eine bestandene studienfachbezogene Zulassungsprüfung⁶⁸ oder ein absolviertes Probestudium⁶⁹ an einer Hochschule als Vollzeitstudent immatrikulieren (vgl. Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 60; Nickel/Leusing 2009, S. 35-41).

Mit dem Erwerb der studienfachbezogenen Zulassungsprüfungen sind insgesamt drei Hürden verbunden, durch welchen NTS des dritten Bildungsweges konfrontiert werden. Zunächst müssen beruflich qualifizierte Studienbewerber zu einem Zulassungsverfahren durch die hochschulische Verwaltung berechtigt werden. Dazu werden Zulassungskriterien festgelegt, wie z.B. der Abschluss einer Berufsausbildung, der Nachweis einer bestimmten Erwerbsdauer sowie eine Begründung für die Aufnahme eines Studiums in Form eines Motivationsschreibens, welche in den jeweiligen Länder- und Hochschulregelungen beschrieben sind (vgl. Mucke 1997, S. 38). Die Hürde deckt sich mit den Erkenntnissen einer nicht repräsentativen Erhebung der Universität Rostock, welche jedoch das bestehende Problem nur beispielhaft verdeutlicht.⁷⁰ Von 71 Studienbewerbern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät konnten vom Wintersemester 2004/2005 bis zum Sommersemester

⁶⁶ Die Entwicklung von Beratungsangeboten speziell für NTS an der Universität Rostock wird u.a. im Rahmen des KOSMOS-Projektes angestrebt, worauf in Kapitel 4 Bezug genommen wird.

⁶⁷ Die im KMK-Beschluss geregelten Hochschulzulassungsbedingungen (vgl. Kapitel 1.2.4) wurden bereits 2005 in einer Qualifikationsverordnung des Landes Mecklenburg-Vorpommerns (M-V) rechtlich verankert (vgl. § 2 Abs. 2 QualVO M-V).

⁶⁸ Da für das Land M-V eine Zugangsprüfung für Studienbewerber des dritten Bildungsweges vorgesehen ist, wird im Folgenden auf diese Bezug genommen. Um zu einer Prüfung an einer Hochschule in M-V zugelassen zu werden, muss eine mindestens zweijährige berufliche Ausbildung und eine mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit belegt werden. Zudem muss ein fachbezogener Zusammenhang zwischen der beruflichen Ausbildungs- sowie Erwerbsphase und dem angestrebten Studienfach bestehen (vgl. §19 Abs. 1 und 2 LHG M-V).

⁶⁹ Studienbewerber des dritten Bildungsweges müssen in M-V eine Zugangsprüfung absolvieren oder eine Aufstiegsfortbildung nachweisen, bevor sie sich in einem Studiengang immatrikulieren können, weswegen an dieser Stelle lediglich die Zugangsprüfungen und nicht das Probestudium im Fokus der Betrachtung liegt.

⁷⁰ Im Rahmen einer kleinen Erhebung wurden die unterschiedlichen Hochschulfakultäten der Universität Rostock angeschrieben, um Aussagen über die Anzahl der studieninteressierten Bewerber des dritten Bildungsweges und die unterschiedlichen Handhabungen mit den Zugangsprüfung treffen zu können. So konnte die Philosophische Fakultät die meisten Bewerberzahlen mit bis zu neun Personen zwischen dem Wintersemester 04/05 und dem Sommersemester 2012 verzeichnen. Im Gegensatz dazu gibt es an der mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät speziell in den Fächern Biologie und Chemie pro Semester durchschnittlich einen beruflich qualifizierten Interessenten (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 14).

2012 insgesamt 43 Personen die im Hochschulzugangsgesetz geregelten Prüfungszulassungsvoraussetzungen erfüllen. Dabei scheiterte gut ein Drittel der Studienbewerber bereits an den Minimalanforderungen (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 14).

Mucke erarbeitete weiterhin, dass besonders die Dauer der Vorbereitungszeit auf die Zulassungsprüfungen, welche in zweidrittel der Fälle ein Jahr oder mehr betrug, eine weitere Barriere bis zur Aufnahme eines Studiums darstellt. Zwar müssen sich NTS zumeist neben der beruflichen Tätigkeit und familiären Pflichten auf diese Prüfungen vorbereiten, die lange Zeitspanne wurde allerdings von den Teilnehmern als problematisch bewertet. Bedingt durch das höhere Alter und die gegenwärtige Leistungsfähigkeit der potentiellen Studienbewerber sollte keine unnötige Zeit verstreichen. So beschrieben einige Teilnehmer eine Vorbereitungszeit von einem halben Jahr als angemessen. Demgegenüber wurde eine zu kurze Zeitspanne zwischen der Zulassung und der Prüfung von den Teilnehmern als negativ beurteilt. Zudem wurden Kurse im Rahmen der Vorbereitungsphase, welche auf die Zulassungsprüfung zugeschnitten sind, als hilfreich angesehen. Vorteile dieser Angebote liegen in der „wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung“ (Mucke 1997, S. 42) auf das Hochschulstudium und im Austausch mit anderen beruflich Qualifizierten. Insofern diese Vorbereitungsmöglichkeiten nicht gegeben waren, mussten sich NTS eigenständig auf die Prüfungen vorbereiten und erhielten nur im Rahmen von Informationsveranstaltungen und Beratungsangeboten bzw. im Gespräch mit den Dozenten Rückmeldungen. Die dritte Hürde ist durch die Zulassungsprüfung an sich charakterisiert, da neben dem Ablauf auch der Inhalt und der Schwierigkeitsgrad stark variiert. Im Mittelpunkt der Hochschulzugangsprüfung stehen das Allgemein- und Fachwissen, welches durch schriftliche und mündliche Prüfungen ermittelt wird. Vor allem die differenzierten Schwierigkeitsgrade der Themenbereiche wurden von Mucke herausgearbeitet und kritisiert (vgl. Mucke 1997, S. 44). Diese Schwierigkeiten wurden ebenso durch die Erhebung an der Universität Rostock herausgearbeitet. Im Rahmen der schriftlichen Prüfung an der Philosophischen Fakultät, in der die Argumentationsfähigkeit unter Beweis gestellt werden soll, gibt es hohe Ausfallquoten (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 15).⁷¹ Während der mündlichen Prüfung standen die NTS oftmals einer „unterschiedlich starken Prüfungskommission“ (Mucke 1997, S. 44) gegenüber. Zudem gab es keine einheitlichen Bewertungskriterien und eine Reflektion der beruflichen Qualifikationen auf das Allgemein- und Fachwissen konnte von den Prüfern oftmals nicht gewährleistet werden, da ihnen der Bezug zur Arbeitswelt fehlte. Aus diesem Grund forderte Mucke neben Vertretern der Hochschule und der gymnasialen Oberstufe auch die Vertreter aus dem berufsbildenden Bereich als Prüfer zuzulassen. Daneben sollten ebenfalls die unterschiedlichen Möglichkeiten der Prüfungsvorbereitung sowie die Schwierigkeitsgrade, die

⁷¹ Diese hohe Ausfallquote ist zumeist bedingt, durch die schlechte schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Lediglich knapp 50 Prozent der zu den Prüfungen zugelassene Bewerber haben diese vom WS 04/05 bis zum SS 2012 auch bestanden. An der Philosophischen Fakultät waren es insgesamt 39 von 77, an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät 18 von 43 Studieninteressierten (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 14-15).

Prüfungsinhalte und -situation vereinheitlicht werden (vgl. Mucke 1997, S. 38-45). Diese Probleme im Rahmen der Vorbereitung und Prüfungssituation werden von Mucke und Kupfer etwa 15 Jahre später immer noch als prekär beschrieben. Zudem stellen die mit einem Numerus Clausus belegten Studienfächer eine weitere Hürde nach einer bestandenen Zulassungsprüfung dar (vgl. Mucke/Kupfer 2011, S. 230-231). Aufgrund der „unzureichenden“ Prüfungsnote⁷² und der damit verbundenen Wartezeiten treten die nun Hochschulzulassungsberechtigten oftmals kein Studium mehr an. Denn begründet durch die verlängerten Wartezeiten wird das Studium nicht unverzüglich nach den bestandenen Zugangsprüfungen aufgenommen, weswegen der Anspruch auf BAföG verfällt (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 15; Anhang II).

3.2.2.4 Weitere studienbezogene Bedingungen

Die Studienortwahl und ein festgelegtes Mindestalter stellt in einigen Bundesländern eine zusätzliche Hürde für beruflich Qualifizierte dar, da die Aufnahme eines Studiums mit einer bestimmten Hauptwohnsitzdauer in dem jeweiligen Bundesland verbunden ist (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 44-45).

Weiterhin berichteten NTS von Problemen im Rahmen des Studiums. Ein Zusammenhang zwischen den bereits erworbenen praktischen und neu angeeigneten wissenschaftlichen Kenntnissen ist zumeist nicht ersichtlich. Die fehlenden Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens werden ebenso als Problem beschrieben (vgl. Mucke 1997, S. 46). Zudem führt die nicht bekannte Lern- und Lebenskultur Passungsprobleme herbei, welche bereits von Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) beschrieben wurden. Diese werden besonderes durch „falsch konnotiertes soziales Kapital“ (ebd., S. 581) ausgelöst, was zu einem frühzeitigem Studienabbruch führen kann. Diese Barriere kann den situationalen Hemmnissen zugeordnet werden (vgl. dazu ausführlicher ebd.). Mucke erarbeitet ferner, dass der Wechsel in ein anderes Studienfach oder an eine andere Hochschule eine weitere Hürde darstellt (vgl. Mucke 1997, S. 47). Inwiefern NTS von diesem Problem nach der Bologna-Reform betroffen sind, ist nicht bekannt. Eine letzte Barriere stellt der Übergang in die erneute Erwerbsarbeit dar (vgl. ebd.).

Um weiteren potentiellen NTS die Aufnahme eines Studiums zu erleichtern, sollten sich besonders Hochschulen auf die Bedarfe der neuen Studierendengruppe einstellen. Mit welchen Herausforderungen die Hochschulen in diesem Zusammenhang konfrontiert sind, wird im Folgenden dargestellt.

⁷² Die Prüfungsnote wird der Abiturnote gleichgestellt, wodurch bei einem zu hohen Numerus Clausus Wartesemester anfallen (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 15).

3.3 Herausforderungen für die Hochschulen

Neben Forschung und Innovation stellt Bildung den fundamentalen Bestandteil des Wissensdreiecks dar, wobei hochschulische Einrichtungen im Zentrum dieses Gefüges stehen (vgl. EU Rat 2008, S. 17). Dennoch führt die Eigenständigkeit der deutschen Hochschulen in Hinblick auf die Vergabe der Studienplätze und die geringe Anzahl der NTS dazu, dass eine gegenwärtige Öffnung der Hochschulen nur geringfügig verzeichnet werden kann (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 101). Dadurch begründet wird einer „breiten Qualifikationsbasis in der Bevölkerung“ (EU Rat 2008, S. 17) entgegengewirkt (vgl. ebd.). Im Kontext des steigenden Bedarfes an hochausgebildeten Fachkräften nimmt der Kompetenzerwerb über die gesamte Lebensspanne eine Schlüsselfunktion ein. Dementsprechend soll der Übergang zwischen den Bildungsbereichen transparenter gestaltet sowie durch verbesserte Anrechnungsmöglichkeiten bereits angeeigneter Kompetenzen gesichert werden. Dies kann allerdings nur durch eine Vernetzung und enge Kooperation des allgemeinen, des beruflichen und des hochschulischen Bildungsbereiches realisiert werden (vgl. Hippach-Schneider et al. 2007, S. 51). Vor allem die mentalen Hürden zwischen den jeweiligen Vertretern stehen dieser Verzahnung im Weg, wobei auch die Bedenken aus akademischer Perspektive überwunden werden müssen (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 101). So werden die Auswirkungen der Diversifizierung der Hochschulzugangswege seit den 80er Jahren einerseits durch eine *Überfüllungs-* andererseits durch eine *Defizithypothese* beschrieben. Durch eine Vielzahl der Zugangsmöglichkeiten wird ein (vermeintlicher) Massenansturm von Seiten der Hochschulen prognostiziert, was zu einer Überfüllung und letztlich zu einem Zusammenbruch des Hochschulsystems führen könnte (1).⁷³ Im Gegensatz dazu werden potentiellen Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung nicht die notwendigen Kompetenzen zugesprochen, ein Studium erfolgreich absolvieren zu können. Vor allem der fehlende formale Abschluss wird als problematisch angesehen, da ein Qualitätsverlust der Studienangebote durch die „non-traditionalen Studienabbrecher“ gesehen wird (2) (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 74). Dennoch hält Wolter die hochschulische Öffnung und Bereitstellung von Angeboten für neue Zielgruppen, wie bspw. die der NTS, für eine Überlebensfrage. Würden akademische Einrichtungen diese Herausforderung nicht wahrnehmen, könnten sie nicht an einem Marktsegment teilhaben, welches besonders im Kontext des LLL gegenwärtig in den Vordergrund gerückt ist (vgl. van Bebber 2011, S. 9). Dazu müssen jedoch die „institutionalisierten und kulturellen“ (Dunkel 2006, S. 181) systematischen Unterschiede der Hochschul- und Berufsbildung aufgebrochen werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird angenommen, dass eine Neuausrichtung des hochschulischen Leitbildes am Konzept des LLL und eine an der Zielgruppe orientierte Hochschuldidaktik den wissenschaftlichen

⁷³ Doering und Hanft verweisen darauf, dass bezogen auf diese Hypothese, ein Großteil der Studienberechtigten nach dem Abitur eine Berufsausbildung anstreben wollen, wodurch bedingt die Zahl der Studienanfängerzahlen derzeit stetig sinken (vgl. Doering/Hanft 2008, S. 176). Hanft und Teichler argumentieren dazu, dass das Hochschulsystem bestrebt ist, ihre Angebote auf die Bedarfe der jungen (berufsunerfahrenen) Zielgruppen auszurichten (vgl. Hanft/Teichler 2007, S. 34).

Weiterbildungsweg für NTS attraktiver macht (vgl. Freitag 2010, S. 40). In diesem Zusammenhang steht das klassische Hochschulmodell im Wandel, da der Fokus auf das lernende Subjekt und dessen Lernprozesse gerichtet ist und nicht mehr auf die Institutionen und vorgeschriebene Curricula (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 321-322). Die wesentlichen Kriterien, welche das neue Universitätsmodell im Sinne des LLL im Gegensatz zum traditionellen Modell charakterisieren, sind in Tabelle 2 dargestellt.

Traditionelles Universitätsmodell	Zeitgemäßes Universitätsmodell (im Zeichen des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit)
Beschränkter Zugang	Offener Zugang
Zulassung nur durch Hochschulzugangsberechtigung	Akzeptanz und Anrechnung von Kompetenzen, die in anderen Bildungsgängen bzw. informell, d.h. außerhalb von Bildungsgängen erworben wurden
nur für Jüngere	für alle Altersgruppen
Vollzeitstudium	Vollzeit, Teilzeit- und Abendstudium
ortsgebunden	Fernstudium, virtuelles Studium, selbstorganisiertes Lernen
lineare Studiengänge	Modularisierung, Leistungspunktesystem
fachorientiertes Studium (Inputorientierung)	Kompetenzen, Problemlösungen (Outputorientierung)
studienabschlussorientiert	flexibel
Akademische Erstausbildung	Lernprozesse
Einheitliches Hochschulsystem	Differenziertes Hochschulsystem
Akademisch gebildete Persönlichkeit	Befähigung der Lernenden aller Bildungsstufen zu eigenverantwortlichem, selbstständigem und selbstgesteuertem Lernen

Tabelle 2: Klassisches Universitätsmodell im Wandel

(vgl. Dunkel 2006, S. 181)

Die meisten Punkte des traditionellen Modells wurden bereits reformiert, da sie Zielsetzungen des Bologna-Prozesses darstellen und seit 1999 kontinuierlich durch die Hochschulen umgesetzt worden sind (vgl. Anhang I). Dementsprechend wurden neben der Einführung von modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen auch ein *European Credit Transfer und Accumulation System* (ECTS) eingeführt, welches die Studienleistungen erfasst (vgl. EU-Kommission 2007, S. 1). Zudem treten im Rahmen der Output-Orientierung die erworbenen Kompetenzen und Problemlösestrategien in den Vordergrund, welche bspw. in den Modulhandbüchern der jeweiligen Studiengänge zum Ausdruck kommen. An vielen Hochschulen erhalten darüber hinaus nahezu alle Altersgruppen Zugang zu den akademischen Angeboten. So können z.B. sowohl Kinder der 2. bis 6. Klasse, als auch Senioren an der Universität Rostock gesonderte Vorlesungen besuchen (vgl. Universität Rostock 2012, o.S.). Auch für beruflich qualifizierte Studienbewerber besteht die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, insofern

sie abhängig vom jeweiligen Bundesland bestimmte Voraussetzungen erfüllen (vgl. Kapitel 1.2.4). Diese Bemühungen reichen jedoch nicht aus, damit aus „yesterday's ‚non-traditional‘ students (...) today and tomorrow's ‚lifelong learners‘“ (Schuetze/Slowey 2002, S. 322) werden (vgl. ebd.), welche aufgrund ihrer „unkonventionellen Bildungs- und Berufsbiografien das Prinzip des LLL gleichsam pragmatisch“ (Wolter 2007, S. 23) repräsentieren (vgl. ebd.)

Neben einer verstärkten Vernetzung und Kooperation schulischer, beruflicher und hochschulischer Bildungseinrichtungen auf regionaler aber auch länderübergreifender Ebene müssen sich Hochschulen noch weiter öffnen als bisher. Nur so können sie auf die Bedarfe der Zielgruppen reagieren und attraktive Angebote für diese schaffen (vgl. Dunkel 2006, S. 182). Dazu müssen Hochschulen allerdings „ihr Verhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit neu definieren“ (Doering/Hanft 2008, S. 179). Speziell für beruflich Qualifizierte wäre es von Vorteil lediglich die geforderten Mindestqualifikationen an allen Hochschulen beizubehalten und die unterschiedlichen Zulassungshürden abzuschaffen (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 322-323), so wie es bspw. in Schleswig-Holstein gehandhabt wird (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 37). Darüber hinaus wird der von der KMK vorgesehene Prozentsatz als Richtwert für die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen und Qualifikationen bisher nur unzureichend von den Hochschulen umgesetzt (vgl. Wolter 2008, S. 21-22). Zudem ist die wissenschaftliche Weiterbildungsbereitschaft der NTS oftmals durch die Vollzeitstudienform gehemmt (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 13), welche oftmals nur als Präsenzform angeboten wird (vgl. Doering/Hanft 2008, S. 176). Auf Grund des höheren Alters und der damit verbundenen „familiäre[n] und finanzielle[n] Verpflichtungen“ (Mucke/Kupfer 2011, S. 231), ist dies jedoch nicht möglich. Dementsprechend sollten ausdifferenzierte Studienformate verstärkt eingerichtet werden (vgl. ebd.). Mögliche Profile wären beispielsweise das Teilzeit- oder das Fernstudium, welche eine Koordination von Familie, Beruf und Studium erleichtern würden. Durch den Einsatz neuer Lehr- und Lernmethoden, wie E-Learning und Blended Learning, könnten diese Studienformate zusätzlich unterstützt werden, um den NTS mehr Flexibilität zuzugestehen (vgl. ebd.; Klumpp/ Rybnikova 2010, S. 20; Jürgens/Zinn/Schmitt 2011, S. 231). Wolter sieht zudem die Chance, dass Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote in Form von Seminaren ausbauen könnten, durch welche Zertifikate erworben werden. Diese würden dann zu einem verkürzten Studium befähigen (vgl. Wolter 2012, S. 14).⁷⁴ Weiterhin sollte die beidseitige Anrechnung von Kompetenzen der beruflichen und hochschulischen Bildung ausgebaut und vereinheitlicht⁷⁵ werden, um einerseits den Zugang zu Hochschulen und

⁷⁴ Zumeist bieten angegliederte hochschulische Weiterbildungszentren, wie das der Universität Rostock, Beratungsangebote zu wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten an. Diese sind allerdings vorrangig auf Teilnahme-, Zertifikats- oder Hochschulabschlussnachweise ausgerichtet, die durch den Besuch ausgewählter Module oder im Rahmen eines Masterstudiums erlangt werden können. Zudem ist das wissenschaftliche Weiterbildungsstudium an der Universität Rostock in Teilzeit oder als Fernstudium angelegt und setzt in der Regel einen ersten akademischen Abschluss oder aber entsprechende berufliche Erfahrungen voraus (vgl. ZQS 2011, S. 10).

⁷⁵ Der Ländervergleich zeigt, dass die Beteiligung der NTS an wissenschaftlicher Weiterbildung steigt, insofern beruflich erworbene Qualifikationen auf ein Studium angerechnet werden können. Dennoch sollten die Anrechnungs-

andererseits den (Wieder)Einstieg in eine berufliche Tätigkeit zu vereinfachen (vgl. Dunkel 2006, S. 182) – um also „Sackgassen“ zu vermeiden (vgl. Wolter 2012, S. 14; Freitag 2010, S. 40). Den resultierenden Kompetenzen aus informellen Lernprozessen⁷⁶ sollte dabei ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zuteil kommen (vgl. Dunkel 2006, S. 182). Um die Anzahl der NTS an den Hochschulen zu steigern, müssen sowohl Beratungssysteme eingeführt als auch „effektivere Unterstützungsstrukturen“ (Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 106) gewährleistet werden. Ausdifferenzierte Studienformate mit einer didaktischen Anpassung der Lerninhalte an die Bedarfe der NTS könnten zudem die Abbrecherquoten senken (vgl. Klumpp/ Rybnikova 2010, S. 21). Darüber hinaus sollte auf struktureller Ebene der Staat „[d]as Recht der Realisierung lebenslangen Lernens im tertiären Bildungsbereich“ (Freitag 2010, S. 40) gewährleisten. Ferner müssen Lösungen zur besseren Studienfinanzierung gefunden werden, um eine wissenschaftliche Weiterbildung flächendeckend für alle Bildungsschichten zu ermöglichen (vgl. ebd.).

kriterien länderübergreifend für gesamt Deutschland Geltung haben. Bspw. ist derzeit eine Verkürzung der Studiendauer bisher nur in zehn von 16 Bundesländern möglich (vgl. Freitag 2010, S. 40).

⁷⁶ Im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ werden derzeit 20 Projekte, die sich mit der Anrechnung von Kompetenzen beschäftigen, gefördert und wissenschaftlich begleitet (vgl. HIS o.J., o.S.).

Teil II

Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität

empirische Analyse

4 Forschungsinteresse

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des an der Universität Rostock durchgeführten Projektes *KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen*⁷⁷ angefertigt. Als langfristiges zentrales Ziel wird der Ausbau des wissenschaftlichen Weiterbildungssektors in Verbindung mit einer Neugestaltung der Bachelorstudiengänge angestrebt, um u.a. zukünftig angemessene Studienformate für NTS bereitstellen zu können. Diese strukturellen Veränderungen stehen dabei im Kontext des LLL und gehen vor allem mit einer Verbesserung und Erhöhung der hochschulischen Qualität einher (vgl. Teichmann et al. 2012, o.S.).

Unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen wirken in dem Forschungsprojekt KOSMOS und gehen dabei ihren jeweiligen Fragestellungen nach. Im Rahmen dieser Arbeit sind folgende besonders zentral:

1. „Welche Fragen und Bedürfnisse bringen Bildungsinteressierte und Studierende mit unterschiedlichen lern- und bildungsbiografischen Voraussetzungen in die Weiterbildung mit?
2. Wie können typische Bildungsbiografien potentieller Studierender beschrieben und für die Studiengang-Entwicklung nutzbar gemacht werden?
3. Wie können Studierende individualisiert passend zu ihrer Bildungsbiografie beraten werden?“ (Göbel et al. 2012, o.S.).⁷⁸

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit versucht einerseits die subjektiven Beweggründe der Aufnahme eines Studiums und andererseits die damit verbundenen Hürden NTS herauszuarbeiten. Begründet werden kann dieses Interesse dadurch, dass sich einerseits die motivationalen Faktoren und Barrieren im Zusammenhang mit der Studienentscheidung in den letzten zehn Jahren geändert haben könnten. Andererseits trägt dieser Fokus zu einer Zielgruppenanalyse speziell für die Universität Rostock bei, um weitere Erkenntnisse über die Gruppe der NTS generieren zu können. Die ausformulierten Forschungsfragen lauten wie folgt:

1. Welche subjektiven wahrgenommenen Motivlagen haben die Respondenten dazu bewegt ein Studium aufzunehmen?
2. Mit welchen subjektiven wahrgenommenen Barrieren fühlten sich die Respondenten seit dem Wunsch ein Studium anzustreben konfrontiert?

⁷⁷ Das Forschungsprojekt wurde Anfang Oktober 2011 bewilligt, nachdem es sich in zwei Antragsrunden im Wettbewerb: *Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen* durchgesetzt hat (vgl. Teichmann et al. 2012, o.S.). Dieser Wettbewerb ist Teil einer gleichnamigen Qualifizierungsinitiative, welche die Erhöhung der Bildungschancen aller Staatsbürger im Rahmen des LLL anstrebt (vgl. BMBF 2012c, o.S.).

⁷⁸ Diese Fragestellung wird an dieser Stelle mit aufgeführt, da einige Fragen zu Beratungssituationen im Rahmen der Interviews gestellt werden (vgl. Anhang VI). Zwar liegt dieser Themenschwerpunkt nicht im Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, wurde jedoch aus pragmatischen Gründen im Leitfaden integriert, um die Respondenten nicht durch eine Vielzahl von Interviews zu belasten.

Diese Fragestellungen werden durch eine deduktive Argumentationsweise überprüft, indem die herausgearbeiteten empirisch fundierten Erkenntnisse von Mucke, Kreitz und Otten sowie Wolter und Reibstein (vgl. Kapitel 3.2) mit den Befunden von zwei durchgeführten Interviews (vgl. Anhang VIII) gegenübergestellt werden. Kennzeichnend für diese Argumentationslogik ist die Verlaufsform „vom Allgemeinen zum Besonderen“ (Steinke 1999, S. 19) bzw. vom Allgemeinen zum Speziellen (vgl. ebd.). Dennoch können auch induktive Schlüsse möglich sein, insofern neue, noch nicht theoretisch fundierte Erkenntnisse am Material generiert werden können (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 304). Dabei ist von besonderem Interesse, inwiefern die vor (mehr) als zehn Jahren beschriebenen Zugangshemmnisse noch heute von NTS als Barrieren wahrgenommen werden oder ob sogar Neue hinzugekommen sind.

Darüber hinaus kann die Analyse dazu beitragen, projektbezogene Erkenntnisse zur Beantwortung der oben formulierten Forschungsfragen bereitzustellen. Ziel soll sein mit Hilfe dieser Fragestellungen herauszuarbeiten, welchen Herausforderungen die Universität Rostock noch gegenübersteht, um einen zielgruppengerechten Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des LLL gewährleisten zu können.

5 Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden Kapitel 5.1 wird zunächst die Sampleauswahl beschrieben. Daran anschließend ist für die Beantwortung der ersten Fragestellung nach den subjektiv wahrgenommenen Motivlagen zur Aufnahme eines Studiums das nachzeichnen des gesamten biografischen Verlaufs der Respondenten von zentraler Bedeutung, um auch unbewusste Sinnzusammenhänge der späten Studienentscheidung analysieren und herausarbeiten zu können. Aus diesem Grund wurde eine offene Erhebungsmethode für die Durchführung der Interviews gewählt – das autobiografisch-narrative Interview. Dabei werden aufgrund der Offenheit „alltägliche Relevanzsetzungen und Bedeutungszuschreibungen“ (Steinke 1999, S. 35) durch den Biografieträger (auch unbewusst) bestimmt (vgl. ebd.), weswegen in der anschließenden Analyse Merkmalszusammenhänge sowie „Wirkmechanismen in individuellen und kollektiven Einzelfallprozessen“ (Glinka 1998, S. 27) herausgearbeitet werden können (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu einem problemzentrierten Interview darf der Interviewer hier den Respondenten nicht in seinem Redefluss unterbrechen, wodurch dieser zunächst all das erzählt, was ihm richtig und wichtig erscheint. Somit kann die Erzählung des Respondenten nicht durch die Nachfragen des Interviewers beeinflusst und zu einer bestimmten Thematik gelenkt werden (vgl. Mey/Muck 2010, S. 424-425). Die Beschreibung des methodischen Vorgehens des autobiografisch-narrativen Interviews erfolgt in Kapitel 5.2.1. Wie der biografische Verlauf einer Person nachgezeichnet wird, ist Inhalt des darauf folgenden Kapitels 5.2.2.⁷⁹ In Anlehnung an das von Schütze entwickelte Verfahren der Narrationsanalyse zur Auswertung narrativ-biografischer Interviews kann schließlich eine Untersuchung der unterschiedlichen Werdegänge der Biografieträger vorgenommen werden (vgl. Kapitel 6).

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung nach den subjektiv wahrgenommenen Barrieren seit dem Wunsch der Studienaufnahme tritt der biografische Verlauf der Respondenten in den Hintergrund. Dadurch bedingt, dass Schützes ausführliches Auswertungsverfahren charakterisiert ist durch die besondere Eigenschaft, (biografische) Verlaufsformen darzustellen und Relevanzsetzungen der Biografieträger zu analysieren, muss im Rahmen dieser Arbeit, auch aus zeitökonomischen Gründen, auf eine umfangreiche Auswertung verzichtet werden. Daher wurde für die Analyse der zweiten Fragestellung das Auswertungsverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da diese die Fülle der Daten auf ein Wesentliches zu reduzieren vermag, im Gegensatz aber auch kontextbezogene Erzählbestandteile sowie die unbewussten bzw. „latenten Sinnstrukturen“ (Mayring 2002, S. 114) herausarbeiten kann (vgl. ebd.). Dennoch sei angemerkt, dass die Analyse nach Mayring auf fokussierte, d.h. der Beantwortung der zweiten Fragestellung dienende, Sequenzen ausgerichtet ist. Beide Auswertungsverfahren werden in Kapitel 5.2.2 beschrieben. Daran anschließend werden die strukturellen Veränderungen während des Erhebungsprozesses dargestellt (vgl. Kapitel 5.3).

⁷⁹ In den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 wurde eine Verknüpfende Darstellungsweise des theoretischen und empirischen Vorgehens gewählt, um eine Überschneidung der Inhalte zu vermeiden.

5.1 Sampling

Insgesamt wurden zwei an das autobiografisch-narrative Interview angelehnte Gespräche durchgeführt. Hierzu erschien es sinnvoll eine geschlechtliche Unterscheidung der Respondenten heranzuziehen. Begründet wird diese Entscheidung durch den defizitären Forschungsstand hinsichtlich weiblicher non-traditionaler Lebensverläufe. Zudem sollen durch eine Kontrastierung der Bildungsbiografien einer weiblichen Respondentin und eines männlichen Respondenten mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede erarbeitet werden. Somit ermöglicht diese Form der Kontrastierung die Herausarbeitung von verallgemeinerbaren Strukturen (vgl. Rosenthal 2005, S. 74-75). Eine „theoretische Repräsentativität“ (Hermanns 1992, S. 116) aller denkbaren Varianten von Lebensverläufen NTS wird im Rahmen dieser Arbeit nicht angestrebt (vgl. ebd.), da eine solch umfassende Betrachtung den zeitlichen Bearbeitungsrahmen und Aufwand der Qualifikationsarbeit überschreiten würde.

Auf Grundlage der Methode des *theoretischen Samplings* wurden die Gesprächspartner ausgewählt. Ziel dieser Vorgehensweise ist, die Stichprobengröße anhand verschiedener Merkmale so zu wählen, dass möglichst viele Merkmalsausprägungen erhoben werden können. Dabei wird zwischen zwei Herangehensweisen unterschieden – der *Inspektion* und der *Exploration*⁸⁰. In der vorliegenden Arbeit stützt sich die Auswahl des Sampel auf die erste Form. Im Vorfeld definierte, theoretische Konstruktionen bestimmen bei der Inspektion über die auszusuchenden Fälle, weswegen der Forscher bereits über Fallkenntnisse verfügen muss (vgl. Merrens 2009, S. 295). Das Auswahlkriterium des Samples war, dass beide Respondenten über den Dritten Bildungsweg an eine Hochschule gekommen sind und für die Aufnahme des Studiums zunächst mehrere Zugangsprüfungen bestehen mussten. Weitere Kriterien wurden nicht festgelegt, da die Zielgruppe schwer erreichbar war.⁸¹

Dadurch begründet wurden zwei Studierende durch Professor Müller persönlich angesprochen und gebeten als Respondenten für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen. Dies hatte zugleich den Vorteil, dass diese NTS die meisten Hindernisse bereits überwunden und sich zudem mit dem Universitäts-system arrangiert haben. Weiterhin hätten potentielle Studierende, welche zunächst nur die Zugangsprüfungen bestanden haben, keine retrospektiven Sichtweisen von Motiven und Hürden generieren können, da sie diese Erfahrungsaufschichtung noch nicht (vollständig) durchlebt haben.

⁸⁰ Die Auswahl der Fälle mit Hilfe der Exploration ermöglicht die Erhebung von Fällen, bei denen keine Vorkenntnisse erforderlich sind. Diese Vorgehensweise erlaubt es, den Fall im Forschungsverlauf zu konstruieren (vgl. Merrens 2009, S. 295).

⁸¹ Für die Probandenakquise wurde zunächst ein Anschreiben formuliert, um Respondenten für ein Gespräch zu werben (vgl. Anhang III). Von der Versendung wurde abgesehen, da zu dem Zeitpunkt bekannt wurde, dass alle potentiellen Respondenten die Zugangsprüfungen nicht bestanden haben und dementsprechend eine Rücklaufquote als sehr gering eingeschätzt werden konnte.

5.2 Biografieforschung: eine Form der Lebenslaufforschung

Die empirischen Untersuchungen zur soziologischen Lebenslaufforschung gliedern sich in zwei Traditionen: die Biografie- und die Lebensverlaufsforchung (vgl. Kelle/Kluge 2001, S. 11). Die Ursprünge des Forschungsfeldes um Biografien liegen im 18. Jahrhundert zur Zeit der Aufklärung. Die Orientierung am Individuum und zunehmend an der eigenen Person sind Ausdruck dieser Zeit. Dies wird einerseits durch zahlreiche autobiografische Selbstdarstellungen und andererseits durch das verstärkte wissenschaftliche Interesse an dieser Thematik deutlich (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 185). Die Biografieforschung bildet „die Wege der Erhebung und Auswertung von lebensgeschichtlichen Dokumenten“ (ebd., S. 183) ab, die durch persönliche Belege, wie z.B. Sammlungen von Briefen und Tagebüchern oder durchgeführte Interviews generiert werden.⁸² Daneben befasst sich die Lebensverlaufsforchung mit Biografien, welche gesellschaftlichen Einflussfaktoren unterliegen. Dabei werden unterschiedliche gesellschaftsbezogene Formen von Lebensverläufen herausgearbeitet, welche zugleich durch Veränderungen im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels geprägt sind. Beide Forschungsgebiete sind aufgrund ihrer methodischen Verfahren eindeutig zu unterscheiden, da sich die Biografieforschung qualitativer Forschungsmethoden und die Lebenslaufforschung quantitativer Forschungsmethoden zu Eigen macht. Demgegenüber sind die Übergänge auf theoretischer Ebene nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 183-184).

Der Biografieforschung bedienen sich zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen⁸³, wobei sich die Bereiche aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung, der „differenten Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen“ (Krüger/von Wensierski 1995, S. 184) voneinander abgrenzen. So werden im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung bspw. Lebensgeschichten mit dem Fokus auf Lern- und Bildungsprozesse hinterfragt (vgl. Marotzki 2006, S. 113), wobei neben biografischen Verlaufsformen auch die gesellschaftsbezogenen Veränderungsprozesse Gegenstand sind (vgl. Brüsemeister 2008, S. 99-100).

Im Folgenden wird das narrative Interview als eine Erhebungsmethode der Biografieforschung näher betrachtet, da dieses sich im Kontext dieses Forschungsfeldes neben zahlreichen anderen qualitativen Interviewformen⁸⁴ als eine Standardform etabliert hat (vgl. Marotzki 2006, S. 115).

⁸² Neben diesen Erhebungsmaterialien können bspw. auch Ergebnisse aus Fragebögen in die Auswertung einfließen, solange diese einen ergänzenden Charakter haben (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 183).

⁸³ Die meisten Forschungsaktivitäten können im Bereich der Soziologie verzeichnet werden. Diese Disziplin erforscht die „Formierung des Biografischen im Gesellschaftlichen“ (Krüger/von Wensierski 1995, S. 184) und fragt z.B. nach den sozialen Aufgaben von Biografien im Kontext des Biografieaufbaus im Rahmen einer Gesellschaft (vgl. ebd.).

⁸⁴ Das Spektrum der auf einem Interview basierenden Erhebungsmethoden unterscheidet sich besonders hinsichtlich des Offenheitsgrades und dem der Vorstrukturiertheit. Somit kann zwischen der narrativen, der problemzentrierten und der fokussierten Interviewform sowie dem Tiefeninterview gewählt werden (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 197).

5.2.1 Erhebungsmethode des (biografisch) narrativen Interviews

Das im Jahr 1977 von Schütze entwickelte narrative Interview (vgl. Küsters 2009, S. 29) stellt eine Erhebungsmethode der Biografieforschung dar und strebt „die Herausarbeitung prozessbezogener biografischer Orientierungen und Handlungsmuster“ (Krüger/von Wensierski 1995, S. 193) an (vgl. ebd.). Dabei untersucht dieser Ansatz die wahrgenommenen Lebensverläufe der jeweiligen Biografieträger, welche zumeist einer zeitlichen Institutionalisiertungsdimensionen unterliegen (vgl. Kohli 1985, S. 1). Darüber hinaus rekonstruiert er „das am Subjekt orientierte Pendant zum am Kollektiv orientierten Konzept des Lebenslaufs“ (Küsters 2009, S. 29). In diesem Kontext nimmt das nachzeichnen der „Verlaufsform sozialer Veränderungsprozesse“ (Schütze 1982, S. 568) einen bedeutenden Stellenwert ein, da diese durch konventionelle Methoden der Sozialforschung, z.B. durch eine Fragebogenerhebung, nicht bzw. nur unzureichend aufgezeigt werden können (vgl. ebd.). Diese Prozessstrukturen sind für Schütze insofern von Bedeutung, da einzelne Ereignisse nicht unabhängig voneinander analysiert werden können, sondern erst im Sinnzusammenhang die Identität des Biografieträgers⁸⁵ repräsentieren. In diesem Zusammenhang wird der zeitlichen Komponente ein besonderer Stellenwert beigemessen, da die Geschichte einer Biografie oder eines biografischen Abschnittes durch „eine sequenziell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen“ (Schütze 1983, S. 284) charakterisiert ist (vgl. ebd.). Somit liegen der Konzeption des narrativen Interviews zwei unterschiedliche Ansätze zu Grunde. Zum einen die *linguistisch fundierte Theorie des Erzählens* nach Labov und Waletzky (1973) und zum anderen die *Theorie der Struktur biografischer Prozesse*, wobei Schütze dem Erzählen der narrativen Erfahrungsaufschichtung einen besonderen Stellenwert beimisst (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 193). So zeichnet sich die Erhebungsmethode durch die Entfaltung der „alltäglichen kommunikativen Fertigkeiten“ (Riemann 2006, S. 120) des Respondenten aus und unterbindet die Konstruktion und Auswertung unterschiedlicher Schemata der Kommunikation (vgl. ebd.). Weiterhin zielt das narrative Interview auf „Stegreiferzählungen des selbsterfahrenden Lebenslaufes“ (Schütze 1984, S. 78) ab⁸⁶ und zeichnet Erfahrungsaufschichtung nach, durch welche eine Biografie charakterisiert ist (vgl. Glinka 1998, S. 9). Das Besondere daran ist, dass der Respondent sich an seine Lebensgeschichte zurück-erinnern muss (vgl. Schütze 1984, S. 79). Dabei orientiert sich der Biografieträger während seiner Erzählung an spezifischen Konzepten, welche u.a. durch den Lebenszyklus und den Familienzyklus klassifiziert sind. Diese Konzepte bilden einerseits die zeitliche Dimension des Älterwerdens ab und spiegeln andererseits die Prozessstruktur der Ereignisaufschichtungen wider (vgl. Schütze 1983, S. 284). Voraussetzung dafür ist, dass die wahrgenommenen Erfahrungen von dem Respondenten selbst erlebt wurden, dem zu erforschenden Phänomen ein Prozesscharakter zu Grunde liegt und dass

⁸⁵ Die individuellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen des Respondenten bezogen auf seinen Lebensverlauf stellen dabei einen besonderen Stellenwert dar (vgl. Schütze 1983, S. 284).

⁸⁶ Von besonderer Bedeutung für ein gelingendes narratives Interview ist, dass der Interviewte sich auf den „narrativen Strom des Nacherlebens seiner [persönlichen] Erfahrungen“ (Schütze 1984, S. 78) einlässt (vgl. ebd.).

diesem Ereignis zum Zeitpunkt des Geschehnisses eine bestimmte Aufmerksamkeit zuteil kam (vgl. Schütze 1987, S. 243). Nur so kann ein narrativer Erzählfluss sichergestellt werden, welcher im Rahmen der Stegreiferzählung drei unterschiedlichen Zugzwängen unterliegt. Durch diese Zwänge kann die Aufschichtung der Biografie nicht mehr vom Erzähler selbst gesteuert werden, da die Lebensgeschichte durch eine „Homologie des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebenslauf“ (Schütze 1984, S. 78) gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 78-79). Schütze unterscheidet dabei zwischen dem Gestaltschließungs-, Kondensierungs- und Detaillierungszwang.⁸⁷ Die Darstellung der Erfahrungszusammenhänge mit allen bedeutenden Episoden ist kennzeichnend für die Gestaltschließung. Dabei werden zumeist auch frühere wichtige Ereignisse⁸⁸ rekonstruiert, um die eigentliche Geschichte in einem Sinnzusammenhang nachvollziehen zu können. Der Kondensierungszwang ist durch die Aufschichtung der wirklich wichtigen Erfahrungen charakterisiert, um „die entscheidende Aussage (den ‚Clou‘) der erlebten Geschichte“ (Schütze 1982, S. 572) wiedergeben zu können. Nebensächliche Erfahrungen werden als unwichtig erachtet (vgl. ebd., S. 571-572). Im Kontext der Stegreiferzählung werden die erlebten Erfahrungen im erlebten Gesamtzusammenhang wiedergegeben, weswegen sie einer bestimmten Reihenfolge unterliegen (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 96). Der Respondent ist dabei dem Detaillierungszwang ausgesetzt, d.h. der Darstellung eines Ereignisses folgt unmittelbar ein neues, welches „zeitlich, kausal und/oder intentional“ (Schütze 1982, S. 572) an das vorhergehende Ereignis anknüpft (vgl. ebd., S. 572-573). In diesem Kontext bewirkt die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte, dass der Respondent die Episoden im Rahmen des Gespräches noch einmal nachempfindet (vgl. Schütze 1984, S. 79). Unterliegt der Erzähler nicht diesem Zwang durchbricht er neben der „kausale[n] (...) auch die intentionale Logik“ (ebd.) der Zusammenhänge der Ereignisabfolge. Zudem werden die jeweiligen Erfahrungen durch sinnvolle Verknüpfungen miteinander verbunden (vgl. Schütze 1982, S. 572-573). Mit Hilfe dieser drei Zugzwänge der Stegreiferzählung können sowohl Darstellungsinhalte der wiedergegebenen Erfahrungen als auch formale Kriterien der Darstellungsart nachgezeichnet werden (vgl. Schütze 1984, S. 78-79). Aufgrund der entdeckten strukturellen Erzählprozesse (vgl. Riemann 2006, S. 121) fungierte diese Methode in den letzten 30 Jahren anregend auf die Biografieforschung (vgl. Apitzsch/Inowlocki 2000, S. 62), wodurch auch autobiografische Stegreiferzählungen bzw. „mündliche Erinnerungsinterviews“ (Krüger/von Wensierski 1995, S. 197) zunehmend an Bedeutung im Kontext narrativer Interviews gewannen (vgl. Riemann 2006, S. 121).

⁸⁷ Die Grundlage der drei Zugzwänge stellen erzähltheoretische Arbeiten von Schatzmann und Strauss (1966) dar (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 194).

⁸⁸ Die Wichtigkeit der Nebenereignisse ist dabei erstens abhängig von den Erfahrungen, welche der Erzähler zum Zeitpunkt des Interviews rekapitulieren kann. Zweitens bauen die Ereignisse auf die dargestellte Gesamtgestalt auf, welche durch historische Ereignisnotenpunkte verdichtet wird. Schließlich werden die Ereignisse aufgrund logischer Abhängigkeiten aneinandergereiht (vgl. Schütze 1982, S. 571).

5.2.2 Aufbau und Auswertung autobiografischer Stegreiferzählungen

Im Folgenden Kapitel werden sowohl der Aufbau als auch der Ablauf und die Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews erläutert. Dabei lehnt sich die Beschreibung der Vorgehensweise an das entwickelte Verfahren nach Schütze an. Dennoch wird, insofern möglich, die theoretische Vorgehensweise durch die zwei empirisch durchgeführten Interviews gestützt. Während bei den Auswertungsverfahren zwischen dem von Schütze und dem nach Mayring differenziert wird.

Aufbau und Ablauf des autobiografisch-narrativen Interviews

Der Aufbau der Interviewerhebung stellt ein Dreiphasenmodell dar, welches sich in die *Offene Erzählphase* (1), die *Nachfragephase* (2) und die *Bilanzierungsphase* (3) gliedert (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 197-198).⁸⁹ Vor dem Hintergrund der offenen Interviewmethode ist besonders die Offene Erzählphase von zentraler Bedeutung (vgl. Brüsemeister 2008, S. 105). Grundlegend ist hierbei eine „ausreichende Vertrauensgrundlage“ (Riemers 2006, S. 121) zwischen Respondent und Interviewer während der Durchführung eines narrativen Gespräches, um eine für den Interviewten angenehme Gesprächsatmosphäre gewährleisten zu können (vgl. ebd.). Dies ist Voraussetzung für ein gelingendes Interview, da sich der Respondent „bereitwillig seinem Erzählstrom“ (Krüger/von Wensierski 1995, S. 198) hingeben muss. Somit können die strukturellen Merkmale der Erfahrungsaufschichtung durch die drei Zugzwänge nachvollzogen und analysiert werden. Ein Narrationen generierender Erzählstimulus, welcher so spezifisch gestellt ist, dass der Respondent seine erlebten Erfahrungen selektieren kann, ist dafür entscheidend (vgl. ebd.). Dabei kann der Stimulus auf die gesamte Lebensgeschichte ausgelegt sein oder aber eine interessante Episode des Lebens thematisieren (vgl. Schütze 1983, S. 285). Für die Interviews der vorliegenden Arbeit wurde ein fokussierter Stimulus gewählt (vgl. Anhang VI), da die zu erwartende Fülle des Datenmaterials aus zeitökonomischen Gründen nicht vollständig ausgewertet werden könnte. Thematische Schwerpunkte dürfen dem Erzähler im Vorfeld nicht genannt werden, da dieser sonst das Gespräch vorstrukturiert und dementsprechend keine spontane Stegreiferzählung zustande kommt (vgl. Krüger/Wensierski 1995, S. 198). Beginnt der Respondent daraufhin mit dem Erzählen seiner Geschichte, kann er sich mit dem Thema identifizieren. Oftmals wird in dieser Phase jedoch eine Ratifizierung des Stimulus vorgenommen. Dabei kann der Eingangsstimulus Unklarheiten bei dem Respondenten erzeugen, weswegen das Thema zwischen dem Interviewer und dem Biografieträger solange ausgehandelt wird (vgl. Küsters 2009, S. 56-57), bis eine thematische Reziprozität zwischen den Gesprächspartnern sichergestellt ist (vgl. Schütze 1978, S. 106). Während des folgenden Erzählstromes begleitet der Interviewer die Geschichte aufmerksam und unterbricht den Respondenten nicht. Durch deutliche Markierungen beendet der Respondent oftmals seine Stegreiferzählung (vgl. Schütze 1983, S. 285), wie bspw. durch „Tja (.) und jetzt bin ich

⁸⁹ Anhand des für die vorliegende Arbeit verwendeten Leitfadens (vgl. Anhang VI) kann dieser dreistufige Interviewablauf ebenso nachvollzogen werden.

hier“ (Interview A, Z. 24) oder „Ja und das läuft jetzt seit @vier Semestern@ bis zu diesem Zeitpunkt“ (Interview B, Z. 129-130).

Nachdem die Offene Erzählphase beendet ist, folgt die Nachfragephase. Diese unterscheidet sich hinsichtlich immanenter und exmanenter Nachfragen (vgl. Küsters 2009, S. 61-64). Durch die immanenten Nachfragen wird dem Interviewer die Möglichkeit gegeben Unklarheiten und Widersprüche der Erzählaufschichtung zu beseitigen und abgebrochene Erzähllinien zu hinterfragen. Hierbei versucht der Interviewer „das tangentielle Erzählpotential“ (Schütze 1983, S. 285) herauszuarbeiten, welches im Rahmen der Offenen Phase bspw. nur angedeutet wurde. Voraussetzung dafür ist das Stellen narrativ-erzählgenerierender Fragen, die an das jeweilige Ereignis anknüpfen (vgl. ebd.). Diese Nachfragen lassen sich nach Rosenthal (2005, S. 147) besser erzeugen, in dem die konkreten Formulierungen des Respondenten aufgegriffen werden. Idealerweise sollten sie sich zudem chronologisch an der geschilderten Erzählaufschichtung orientieren, um eine in sich schlüssige Gesamtformung der Ereignisaufschichtungen generieren zu können (vgl. Küsters 2009, S. 62). Aus diesem Grund stellt im Kontext des narrativen Interviews dieser Teil eine besondere Rolle dar (vgl. Glinka 1998, S. 14-15). Sind alle immanenten Fragen geklärt, folgt die exmanente Nachfragephase (vgl. Anhang VI). In dieser können vorbereitete Fragen zu Themen erörtert werden, welche nicht an die Stegreiferzählung des Respondenten anknüpfen (vgl. Küster 2009, S. 63). Der Interviewer versucht dabei „abstrahierende Beschreibungen von Zuständen“ (Schütze 1983, S. 285) zu erfahren, welche durch wiederkehrende Abfolgen und logische Verknüpfungen charakterisiert sind. Zudem werden „theoretische Warum-Fragen“ (ebd.) gestellt, um die Argumentationsstruktur des Respondenten nachzeichnen zu können. Die Fähigkeit des Erklärens und Abstrahierens steht im Fokus dieser Nachfragephase, wobei der Respondent sich selbst aus der Perspektive des Experten beschreibt. Im Auswertungsverfahren der *Wissensanalyse* (vgl. folgendes Kapitel) können diese individuell produzierten Theorien mit theoretischen Erkenntnissen kontrastiert werden (vgl. Schütze 1983, S. 285).

Mit der Bilanzierungsphase, in welcher der Biografieträger gebeten wird seine Geschichte nochmals zusammenzufassen und ggf. zu bewerten, endet das autobiografisch-narrative Interview. Charakterisierend für diese Phase ist, dass der Respondent seine Alltagswelt nochmals kurz reproduziert, um deutlich zu machen, woher er kommt und wohin er möchte, wobei hier auf seine individuell verankerten Modelle der Lebensgestaltung Aufschluss gegeben werden kann (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 318). Im Rahmen der in dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurde eine bilanzierende Frage hinter den immanenten Nachfrageteil, in Anlehnung an Kohli (1985), eingeschoben. Sie zielt auf die zukünftigen Lebensentwürfe ab und lautet: Wie könnte es von hier an für dich zukünftig weitergehen? (vgl. Anhang VI). Die Frage ermöglicht dem Respondenten Vorstellungen über den eigenen biografischen Werdegang bilanzierend darzustellen. Im Gesamtzusammenhang kann so die beschriebene klassische Dreiteilung des Lebensverlaufes („Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend,

„aktives Erwachsenenleben“, Alter“) nachgezeichnet werden, ohne dass der Respondent durch mögliche exmanente Themen beeinflusst wird (vgl. Kohli 1985, S. 3). Somit ist es möglich dem von Thorndike verbreiteten Halo-Effekt entgegenzuwirken (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 183).

Es folgt die Erhebung der soziodemografischen Daten mittels eines Datenbogens (vgl. Anhang V), um bspw. Familienstrukturen genauer nachzeichnen zu können. In der Regel wird ein Nachgespräch geführt, in dem sich der Interviewer zunächst für die Gesprächsbereitschaft bedankt. Im weiteren Verlauf orientiert sich der Interviewer an den Bedürfnissen des Respondenten. Nachdem der Interviewer ein Protokoll erstellt hat, welches bspw. die Interviewsituation, den persönlichen Zustand des Respondenten sowie Informationen aus den Vor- und Nachgesprächen festhält, ist der Erhebungsprozess zunächst beendet. Eventuelle Nachfragen können im Rahmen eines zweiten Gespräches geklärt werden (vgl. Küsters 2009, S. 64-66).

Aufgrund der zwei unterschiedlichen Auswertungsvorgehen werden im Folgenden die beiden Analyseverfahren nach Schütze und Mayring beschrieben.

Auswertung des autobiografisch-narrativen Interviews in Anlehnung an Schütze

Nachdem die Audiodateien transkribiert vorliegen (vgl. Anhang VIII), werden die autobiografisch-narrativen Interviews zunächst durch das von Schütze entwickelte Verfahren der *Narrationsanalyse* ausgewertet (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198). Sogenannte Rahmenschaltnarkierer⁹⁰ strukturieren die Abfolge der erlebten Erfahrungen (vgl. Schütze 1984, S. 78-79) und gliedern die Stegreiferzählung in einzelne Segmente. Dieser Analyseschritt wird von Schütze als *formale Textanalyse* bezeichnet. Dabei wird neben der Sequenzgliederung auch eine Textsortenanalyse vorgenommen, wobei alle nicht-narrativen Passagen unbeachtet bleiben bzw. „eliminiert“ werden (vgl. Schütze 1983, S. 286). Im Anschluss daran erfolgt eine *strukturelle inhaltliche Beschreibung* der einzelnen Erzählsegmente, um das Erzählte inhaltlich und zeitlich nachvollziehen zu können. Dabei kann eine gezielte Analyse hinsichtlich der Relevanzabstufung sowie der Eigen- und Fremdwahrnehmung vorgenommen werden (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198). Die Untersuchung der Relevanz von Erzähltem ist insofern relevant, da sie Aufschluss über die Bedeutung von Rahmenschaltelementen (vgl. Schütze 1983, S. 286) und Textsorten, wie bspw. theoretische, beschreibende oder argumentierende Passagen, im Rahmen der Erzählaufschichtung gibt (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198). Für diese Interpretation ist die vorherige Herausarbeitung von sogenannten Binnenindikatoren⁹¹ hilfreich, da sich durch diese eine zeitliche Struktur der Erzählaufschichtung nachzeichnen lässt. Ist die strukturelle inhaltliche Beschreibung vollendet, können „bestimmte

⁹⁰ Typische Rahmenschaltnarkierer sind bspw. „eh/ na, und dann (...) [oder] Und da passiert etwas Furchtbares (...)“ (Schütze 1984, S. 79).

⁹¹ Mögliche Binnenindikatoren wären bspw. „noch, schon, bereits, schon damals, plötzlich, usw.“ (Schütze 1983, S. 286).

Lebenssituationen, Höhepunktsituationen, Ereignisverstrickungen, die erlitten [wurden], dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen (...) [und] Handlungsabläufe“ (Schütze 1983, S. 286) des Biografieträgers nachvollzogen werden. In einem dritten Schritt werden die Erkenntnisse des sequenziellen Auswertungsverfahrens im Rahmen einer *analytische Abstraktion* dargestellt (vgl. ebd.). Dazu werden die irrelevanten Details von der segmentierten Erzählaufschichtung getrennt, um eine biografische Gesamtformung erstellen zu können (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198). Im Rahmen dieser Gesamtformung werden die „abstrahierten Strukturaussagen“ (Schütze 1983, S. 286) ins Verhältnis zueinander gesetzt (vgl. ebd.) und die Prozessstruktur des Falls wird hypothetisch wiedergegeben (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198). Im Rahmen der *Wissensanalyse* werden die Abweichungen der Eigentheorien der Respondenten in Bezug zur herausgearbeiteten Erfahrungsaufschichtung (analytische Abstraktion) analysiert (vgl. Schütze 1983, S. 286-287). Dieser Auswertungsschritt wird nicht immer vorgenommen, da die Herausarbeitung dieser Diskrepanz nicht für alle Forschungsfragen relevant ist (vgl. Küsters 2009, S. 82). Durch die „Strategie einer minimalen und maximalen Kontrastierung“ (vgl. Krüger/von Wensierski 1995, S. 198) wird nach Schütze eine Typenbildung der Einzelfälle gewährleistet. Dabei werden Fälle herangezogen, welche vom Ausgangsfall möglichst weit abweichen (vgl. ebd.).

Auswertung des autobiografisch-narrativen Interviews in Anlehnung an Mayring

Das von Mayring entwickelte Auswertungsverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die Untersuchung von „Massenmedien“ (Mayring 2002, S. 114), worunter bspw. Zeitungsartikel oder Radioaufnahmen zählen, entwickelt (vgl. ebd.). „[A]uch Musik, Bilder u.ä.“ (Mayring 1988, S. 10) zählen zu diesen und können mit Hilfe dieser Methode ausgewertet werden (vgl. ebd.). Demzufolge wird die Methode aus wissenschaftshistorischer Perspektive als *kommunikationswissenschaftliche Methode* betrachtet (vgl. Lissmann 2001, S. 19).

Im historischen Kontext wurden die Medien mit Hilfe der empirisch quantitativen sozialwissenschaftlichen Methoden ausgewertet, um „gesellschaftliche Einflüsse“ (Mayring 2002, S. 114) systematisch nachzeichnen zu können (vgl. ebd.). Dabei wurde die „Häufigkeit [von] Motive[n] im Material“ (Mayring 2002, S. 114) bestimmt und beurteilt. Darauf aufbauend wurden die Textelemente in Beziehung zueinander gesetzt. Bedingt durch diese Vorgehensweise waren allerdings Aussagen über zusammenfassende Textsequenzen, „latente Sinnstrukturen[,] markante Einzelfälle“ (ebd.) und nicht angesprochene Themengebiete (von Seiten des Respondenten) schwer möglich. Dadurch stieg die Notwendigkeit an einem qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren. Dazu wurden die Vorteile der quantitativen Inhaltsanalyse genutzt, indem sich auch die qualitative Inhaltsanalyse der methodisch systemgeleiteten und kontrollierten Vorgehensweise bediente (vgl. ebd.). Die primären Ziele bestehen dabei in der Untersuchung der kommunikativen Inhalte sowie der formalen Merkmale der ausgetauschten Informationen. Um die methodische Vorgehensweise sicherzustellen, erfolgt die

Auswertung einerseits nach „explizite[n] Regeln“ (Mayring 1988, S. 10), welche die methodischen sozialwissenschaftlichen Standards (Gütekriterien) gewährleisten. Andererseits ist die Analyse „theoriegeleitet“ (ebd.), d.h. die Auswertung ist ausgerichtet auf eine konkrete Forschungsfrage sowie der bereits theoretisch erarbeiteten Befunde und dem daraus entwickeltem Forschungsinteresse. Darüber hinaus versucht die Inhaltsanalyse „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ (ebd., S. 11) herauszuarbeiten, um die Aussagen und Wirkungsweisen des Senders und Empfängers nachzeichnen zu können (vgl. ebd., S. 10-11).

Für die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wird zunächst ein Kategoriensystem erstellt. Dazu werden Ankerbeispiele und Analyseeinheiten bzw. Kodierregeln formuliert (vgl. Mayring 2008, S. 14, 55, 83), um die Textpassagen eindeutig kodieren zu können (vgl. Anhang X). In einem weiteren Schritt wird das Material nochmals gesichtet, wobei hier schon „Fundstellen“ (Mayring 2008, S. 83) markiert und durch Kodierungen kenntlich gemacht werden. Dabei wird den relevanten Sequenzen ein Code zugeordnet, wobei weitere Kategorien „am Material entwickelt“ (Mayring 2002, S. 114) werden können, welche zu den deduktiv generierten Kategorien neu hinzukommen. Die nicht subsumierten Textpassagen werden nicht analysiert (vgl. ebd.). Daran anschließend werden die relevanten Textpassagen bzw. Fundstellen im Rahmen von zwei Durchläufen dem Material entnommen, um die Güte der Kategorien zu prüfen und eventuell neue Kategorien definieren zu können. (vgl. Mayring 2008, S. 83). Diese Auswertungsform⁹² bezeichnet Mayring als *Strukturierung*, da es die Untersuchung erlaubt, das Material auf seine wesentlichen Bestandteile hin zu analysieren. Charakteristisch für die Form ist, dass das Kategoriensystem im Vorfeld der Erhebung definiert wird, also eine *deduktive Kategorienanwendung* zugrunde liegt (vgl. Mayring 2010, S. 66). Darüber hinaus können auch induktive Kategorien am Material generiert werden, wodurch neue Merkmalsausprägungen herausgearbeitet werden (vgl. Mayring 2002, S. 118-120). Die Strukturierung gliedert sich allerdings in vier weitere Unterformen, wobei sich diese Analyse der *inhaltlichen Strukturierung* bedient.⁹³ Dabei werden bedeutende „Themen, Inhalte [oder] Aspekte“ (Mayring 2008, S. 89) aus dem Material entnommen und zusammengefasst (vgl. ebd., S. 58-59; 89). An erste Stelle werden hier zunächst die die Textinhalte paraphrasiert⁹⁴ und anschließend „pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst“ (ebd., S. 89). Dabei werden die Regeln der Auswertungsform der *Zusammenfassung* befolgt. Daran

⁹² Insgesamt postuliert Mayring drei Grundformen der Auswertung – die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung*. Im Rahmen der Zusammenfassung, werden die „wesentlichen Inhalte“ (Mayring 2002, S. 115) des Datenmaterials beibehalten und die restlichen unterliegen der Reduktion. Diese Zusammenfassung setzt mit der Transkription ein (vgl. ebd., S. 94-97; 115-117), dabei gilt, „je höher das Abstraktionsniveau (...), desto knapper wird die Zusammenfassung“ (Mayring/Brunner 2010, S. 327). Demgegenüber versucht die Explikation nicht fassbare Textteile mit Hilfe des „zusätzliche[n] Material[s]“ (Mayring 2002, S. 115) so zu erweitern, dass ein Sinnzusammenhang herausgearbeitet werden kann, wobei auf enge und weitere Textkontext zurückgegriffen wird (vgl. ebd.).

⁹³ Neben der inhaltlichen Strukturierung hat Mayring die formale, die typisierende und die skalierende Strukturierung beschrieben (vgl. Mayring 2008, S. 59). Die Unterschiede können ebenda S. 85-99 nachgelesen werden.

⁹⁴ Paraphrasierung meint in diesem Kontext, die inhaltliche Wiedergabe der relevanten Textbestandteile auf einer „einheitlichen Sprachebene“ (Mayring 2008, S. 61), wobei sprachliche und wenn möglich inhaltliche Ausschmückungen nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

anknüpfend wird das „Abstraktionsniveau der Reduktion“ (ebd., S. 61) festgelegt, nachdem alle Textstellen paraphrasiert wurden. Dieses Abstraktionsniveau der Reduktion definiert die Ebene der Verallgemeinerung. Die Paraphrasen, welche unter diesem Niveau gefasst sind, werden nun abstrahiert (*Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*); alle die über dem Niveau liegen, werden noch nicht verändert. Entstehende „inhaltsgleiche Paraphrasen“ (ebd.) und inhaltlich nicht relevante Paraphrasen werden reduziert (Reduktionsschritt). Darüber hinaus werden alle Paraphrasen, welche sich aufeinander beziehen, gebündelt und neu formuliert. Abschließend können die verbleibenden Inhalte analysiert werden (vgl. ebd., S. 59-74, 82-89).

5.3 Strukturelle Veränderungen im Prozess der Datenerhebung

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen für die Gesprächssituation dargestellt, in denen die Interviews mit den zwei Respondenten geführt wurden. Im Kontext dessen, dass ein Prozesscharakter den durchgeführten Gesprächen zugrundeliegt, wurden strukturelle Veränderungen neben dem Leitfaden auch an der Gesprächsführung der Interviewerin von einem Gespräch zum nächsten vorgenommen. Dieser Überarbeitungsprozess wird ferner skizziert.

5.3.1 Erhebungssituation

Nachdem der Kontakt zu den zwei potentiellen Respondenten aufgenommen wurde, folgten die Vorgespräche, welche in einer entspannten Atmosphäre stattfanden. Im Rahmen dieser beiden Gespräche wurden die Respondenten jeweils über das ungefähre Forschungsvorhaben und den Ablauf des Interviews informiert. Zudem wurde ihnen erklärt, dass das Gespräch auf freiwilliger Basis beruht und aufgezeichnet wird. Die Anonymisierung der persönlichen Angaben wurde ebenso hervorgehoben. Zum Ende des Vorgesprächs wurden die Gesprächstermine vereinbart. Die Interviews⁹⁵ erfolgten ebenso in einem angenehmen Gesprächsrahmen, indem Tee und Obst angeboten wurden (vgl. Anhang VII). Die narrative Erzählpassage begann, nachdem der Eingangsstimulus gestellt wurde. An die Offene Phase knüpfte unmittelbar die immanente Nachfragephase an. Darüber hinaus wurden die exmanenten Nachfragen bereits während des ersten Gesprächs mit H gestellt. Die gleichen Fragen wurden von K zu einem zweiten Gesprächstermin beantwortet.

Diese und weitere vorgenommene Veränderungen von dem ersten zum zweiten Gespräch mit Herrn H aber auch zu den Gesprächen mit Frau K werden im Folgenden dargestellt.

⁹⁵ Insgesamt vier Interviews wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführt, welche im Folgenden durch die Zuordnung der Buchstaben A, B, C, D unterschieden werden können. Dabei gilt: Interview A und Interview B wurde mit H geführt; Interview C und D mit K. Im Rahmen des Interview B wurden Widersprüche und Unklarheiten geklärt, welche im ersten Gespräch nicht herausgearbeitet werden konnten. Für die Gespräche mit K wurde eine Aufteilung der Interviewtermine vorgenommen. Das erste Gespräch beinhaltet die narrative Erzählaufschichtung und die daraus resultierenden immanenten Nachfragen. In einem zweiten Gespräch wurden Widersprüche geklärt und exmanente Fragen gestellt. Die transkribierte Version der vier Interviews kann im Anhang VIII eingesehen werden.

5.3.2 Strukturelle Veränderungen des Erhebungsverfahrens

Der Erzählstimulus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews ist ein fokussierter Stimulus und ist speziell auf eine Lebensphase ausgerichtet, in der sich die Respondenten mit dem Wunsch konfrontiert sahen ein Studium aufzunehmen. Er lautete:

6 I Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Studierenden, die nach einer
7 Berufstätigkeit ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Ich möchte dich deshalb
8 bitten, dich einmal zurückzuerinnern an die Zeit in der du das erste Mal den Wunsch
9 hattest ein Studium aufzunehmen und zu erzählen wie es damals war und wie es
10 von da an weiterging. Ich bin jetzt erstmal ruhig und werde dir aufmerksam zuhören.
11 du kannst mir alles erzählen, was dir richtig und wichtig erscheint.
(Auszug aus Interview B)

Die darauf folgende Offene Phase hielt jedoch bei dem Respondenten H nur wenige Minuten an, woraufhin sowohl immanente als auch exmanente Nachfragen durch den Interviewer gestellt wurden.⁹⁶ Eine erneute Formulierung des Stimulus wäre die richtige Entscheidung im Rahmen der Gesprächsführung gewesen, da sich der Respondent ab diesem Zeitpunkt an den Fragen des Leitfadens orientierte und keine umfangreichen narrativen Erzählpassagen generierte. Nachfragen konnten in einem zweiten Interview geklärt werden (vgl. Anhang VII und VIII (Interview A und B)).

Dadurch bedingt stellt das Interview A kein idealtypisches autobiografisch-narratives Interview dar, denn längere Erzählaufschichtungen wurden nicht generiert. Begründet durch einen methodischen Fehler des Interviewers kam es zu einer Vermischung der unterschiedlichen Fragesorten, da der Stimulus trotz einer sehr kurzen narrativen Erzählphase nicht erneut gestellt wurde. Auf Grund dessen, dass exmanente Fragen oftmals durch längere narrative Erzählpassagen beantwortet wurden, konnten immanente Fragen gestellt werden, um Widersprüche und Unklarheiten der Erzählaufschichtung beseitigen zu können (vgl. Anhang VIII).

Während der Interviews mit H wurde zudem deutlich, dass der Stimulus im Allgemeinen einen zu engen Zeitraum umfasste (vgl. Anhang VIII; Interview A und B). Aus diesem Grund wurde dieser für das Gespräch mit K erweitert. Die narrative Erzählaufschichtung erschöpfte nun den gesamten Lebensabschnitt beginnend mit dem Austritt aus der Schule, wobei der berufliche Werdegang im Vordergrund der Erzählung stand. Der überarbeitete Stimulus lautete wie folgt:

⁹⁶ Während des Vorgesprächs mit H wurden zu viele Details über das eigentliche Forschungsinteresse erzählt. Zudem stellte der Interviewer während dieses Interviews die Fragen zumeist nicht offen genug und zu suggestiv, weswegen eine Beeinträchtigung des narrativen Erzählflusses verzeichnet werden kann. Auch das zweite Interview führte nicht zu den gewünschten Narrationen. Zwar antwortete Herr H auf den nochmals gestellten Stimulus mit einer Erzählung zu seinem beruflichen Werdegang, dies war allerdings nicht Inhalt des Stimulus und lässt sich auf die im Rahmen des ersten Interviews gesetzten exmanenten berufsbiografischen Schwerpunkte zurückführen (vgl. Anhang VIII).

5 I und zwar intressiere ich mich für die Lebensgeschichte von Studierenden die nach
6 einer Berufstätigkeit ein Hochschul- ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Ich
7 möchte dich jetzt deshalb bitten dich einmal zurückzuerinnern an die Zeit als du aus
8 der Schule ausgetreten bist und zu erzählen wie das damals war und wie es von da
9 an weiterging. Ich bin jetzt erstmal ruhig und werde dir aufmerksam zuhören du
10 kannst alles erzählen was dir richtig und wichtig erscheint.
(Auszug aus Interview C)

Im Nachhinein erwies sich dieser Stimulus als sinnvoll, da einerseits die Offenheit des Erzählbeginns sichergestellt werden konnte. Andererseits wurde der Respondentin verdeutlicht, dass ein umfassendes Interesse an ihrer Bildungs- und Berufsbiografie besteht, wodurch sie angehalten war, ihre Geschichte ausführlich darzulegen. Darüber hinaus wurde sie nicht unmittelbar durch ihren „ersten Gedanken an ein Studium“ für das eigentliche Forschungsinteresse sensibilisiert (vgl. Anhang VIII; Interview C und D).

Darüber hinaus wurde das Gespräch mit K in zwei Teile unterteilt. Durch die narrative Erzählaufschichtung der Offenen Phase konnten weiterführende Fragen im Rahmen des ersten Interviews formuliert werden, um bspw. detaillierte Auskünfte über bestimmte Übergangsphasen zu erhalten. Ersichtliche Widersprüche wurden ebenso thematisiert. Im Rahmen des zweiten Gespräches konnten weitere immanente Fragen gestellt werden, welche erst durch die erneute Auseinandersetzung mit dem Gesprächsmaterial generiert werden konnten. Im Anschluss daran wurde die exmanente Fragephase eingeleitet. Dabei wurden nur die Fragen des Leitfadens gestellt, welche thematisch noch nicht von der Respondentin angesprochen wurden. Begründet durch die Aufteilung der Fragesorten auf zwei Gesprächstermine konnte sichergestellt werden, dass die Antworten auf mögliche immanente Nachfragen nicht durch fokussierte exmanente Fragen beeinflusst wurden (vgl. Anhang VIII).

Des Weiteren wurde eine Änderung bzw. Umformulierung der Nachfragen nicht vorgenommen, da beide Respondenten gut auf die ihnen gestellten Fragen antworten konnten. Insofern doch kleine Unklarheiten bestanden, wurden die Fragen nochmals vorgetragen. Oftmals lag allerdings dieses Verständnisproblem in der Offenheit der Fragen (vgl. bspw. Anhang VIII, Interview D, Z. 48-73).

6 Interviewanalyse

Nachdem die relevanten Passagen des Interviews im Rahmen der formalen Textanalyse sequenziell untergliedert und nach Textsorten unterschieden wurden, folgte die strukturelle inhaltliche Beschreibung thematisch relevanter Sequenzen (vgl. Anhang V). Dazu wurden ausgewählte Passagen bzw. Sequenzausschnitte, in denen Herr H und Frau K ihren jeweiligen individuellen beruflichen Werdegang schildern, analysiert und interpretiert (vgl. Anhang IX). Darauf aufbauend wird mit Hilfe der analytischen Abstraktion der Fragestellung nachgegangen, welche subjektiven Beweggründe für die Aufnahme des Studiums für die beiden Respondenten entscheidend waren. Dabei wird der berufliche Werdegang seit dem Schulaustritt betrachtet, um die herausgearbeiteten Motive bildungsbiografisch aber auch persönlichkeitspezifisch belegen zu können (vgl. Kapitel 6.1, 6.2). Ferner werden die mit der Studienaufnahme verbundenen wahrgenommenen Hürden herausgearbeitet und interpretiert (vgl. Kapitel 6.3, 6.4). Insgesamt konnten durch den Analyseschritt der Reduktion sieben Abstraktionsniveaus ermittelt werden. Diese unterschieden sich hinsichtlich externer und interner Einflussfaktoren sowie bezüglich der zeitlichen Wahrnehmung der Respondenten (vgl. Anhang XI).

6.1 Hs beruflicher Werdegang und Studienmotivation

Im Jahr 1982 wurde H in Stralsund als Sohn eines gelernten Baufacharbeiters mit der Fachrichtung Zimmermann geboren. Derzeit übt sein Vater eine berufliche Tätigkeit in einem Fahrdienst aus. Seine Mutter ist ausgebildete Krankenschwester und arbeitet gegenwärtig in der häuslichen Altenpflege. H ist der älteste Sohn des Ehepaares. Sein zwei Jahre jüngerer Bruder ist Soldat und hat eine Ausbildung als Fertigungsmechaniker absolviert. Seine Schwester ist 25 Jahre alt und studiert derzeit Pflegewissenschaften und -management in Österreich (vgl. Anlage V; B, Z. 349)⁹⁷. Das Verhältnis innerhalb der Familie schätzt H. als sehr positiv ein, auch weil „der Zusammenhalt (...) sehr groß ist“ (A, Z. 244).

Hs Erzählungen orientieren sich stark an den von ihm besuchten Institutionen und Einrichtungen. Beeinflusst durch die berufliche Orientierung der Eltern und durch Hs gesellschaftliches Bild der beruflichen Rollenverteilungen kommt es dazu, dass H nach seinem Realschulabschluss eine Lehre zum Landmaschinenmechaniker beginnt (vgl. B, Z. 38-46). Der handwerkliche Bereich interessierte ihn schon zu Schulzeiten sehr, weswegen er zunächst das Berufsfeld des Fliesenlegers ins Auge fasste. Dieses wurde ihm allerdings mehr oder weniger ausgeredet. Einerseits auf Grund der zukünftig folgenden physischen Beeinträchtigungen, welche durch die körperlich sehr anstrengende Arbeit bedingt sein können, und andererseits wegen der Entlohnung, welche in diesem Bereich nach

⁹⁷ Zur Unterscheidung der Interviews wurde diesen der Buchstabe A bis D zugeordnet. Die Interviews A und B wurden mit dem Respondenten H durchgeführt. Der Respondentin K können die Interviews C und D zugewiesen werden.

Auftragslage der erbrachten Leistung erfolgt, wodurch möglicherweise kein geregeltes Einkommen sichergestellt werden kann (vgl. B, Z. 23-33).

Dementsprechend orientierte sich H aufgrund seiner Interessen im praktisch-technischen Bereich. Nun faszinierte ihn das Berufsfeld des KFZ-Mechanikers, da er ein Interesse für Fahrzeuge und Motoren entwickelte und mehr über die mechanischen Funktionsweisen erfahren wollte. Warum H keine Ausbildung in diesem Bereich suchte, bleibt ungeklärt (vgl. B, Z. 34-38). Durch seinen Onkel wurde ihm eine Ausbildung zum Landmaschinenmechaniker ermöglicht, wodurch der starke Einfluss seiner Familie bzw. bekannter Personen zum zweiten Mal deutlich wird. Dies ist charakteristisch für Hs Biografie. Einerseits wird er durch den Rat seiner Familie bestärkt seinem Wunsch Fliesenleger zu werden nicht nachzugehen, andererseits wird er aber auch in seiner Entscheidung durch seine Familie so gelenkt, sodass H selbst sagt, dass er in den Beruf des Landmaschinenmechanikers gedrängt wurde und demzufolge nur bedingt mit der Entscheidung zufrieden war (vgl. B, Z. 38-46). Hier wird deutlich, welchen Einfluss die Familie auf Hs damaliges Leben genommen haben muss, denn erst im weiteren Verlauf wird deutlich, dass bereits zu dieser Zeit bei H der Gedanke präsent war, eventuell in einem sozialen Berufsfeld zu arbeiten (vgl. B, Z. 52-55).

Eine mögliche Erklärung für diese starke Einflussnahme wäre, dass H zwar gern KFZ-Mechaniker werden wollte, er jedoch keine Ausbildungsstelle im Wohnumfeld finden konnte, woraufhin er nach Alternativen suchen musste. Dies kann dadurch begründet werden, dass ihm von nahestehenden Personen zu Beginn der Ausbildung erzählt wurde, dass die beiden Ausbildungswege „nicht ganz artfremd“ (B, Z. 43-44) voneinander sind, wodurch ersichtlich wird, dass der Wunsch KFZ-Mechaniker zu werden, doch präsent war. Dementsprechend absolvierte H die Ausbildung zwischen 1998 und 2002 erfolgreich, wobei er sich mehr und mehr mit dem Berufsfeld arrangierte und sein Interessengebiet durch Wissen fundierte (vgl. B, Z. 38-46). Auf Grund seiner Unzufriedenheit mit dem Beruf des Landmaschinentechnikers, der ihn nicht mehr „aus[zu]füllen“ (B, Z. 48) vermochte, beschließt H sich beruflich umzuorientieren, nachdem er drei Jahre in diesem Berufsfeld tätig war. Als Argument benennt H neben der finanziell schlechten Bezahlung (vgl. B, Z. 46-52) auch den monotonen Arbeitsalltag sowie die mangelnde Freizeit während der Sommermonate (vgl. B, Z. 239-245).

Bedingt durch den familiären Zuwachs mit der Geburt seiner Cousine beginnt in H ein Wunsch wiederaufzukeimen, der ihn ebenfalls bereits während seiner Schulzeit beschäftigte. H überlegt in ein pädagogisch, erzieherisches Berufsfeld zu wechseln. Daher sucht H im Rahmen seiner Entscheidung abermals das Gespräch mit seiner Familie. Neben seiner Tante bestärken ihn mehrere Familienmitglieder diese berufliche Umorientierung zu wagen. So berichtet H, dass seine Tante seine erzieherischen Kompetenzen sah, als er sich mit ihrer Tochter beschäftigte (vgl. B, Z. 52-55, 147-155). Dennoch zweifelte H an dieser Umorientierung, da er sich noch nicht ganz sicher war, ob dieses Berufsfeld für ihn in Frage kommt (vgl. B, Z. 155-161).

In dem Zusammenhang kommt ein weiteres, für Hs Biografie prägendes, Schlüsselargument zum Tragen, denn H hatte zunächst nicht den Mut gegen das gesellschaftlich beruflich vorbestimmte Rollenverständnis zu verstoßen. Er selbst war der festen Überzeugung, dass Männer einen handwerklichen Beruf ausüben und Frauen im pädagogisch-sozialen Feld tätig sind. Dieses Verständnis hat H womöglich durch seine Familie vermittelt bekommen. Denn auch seine Mutter, sein Vater, sein Bruder und seine Schwester unterlagen in ihrer Berufswahl den typisch gesellschaftlich zugewiesenen Rollen (?), genau wie die weitläufigere Familie (mehrere Tanten sind Erzieher oder engagieren sich in einer Elterninitiative, der Onkel arbeitet als Landmaschinenmechaniker und ein Bekannter ist Fliesenleger). Dieses Bild prägt ihn sehr und ist u.a. ausschlaggebend dafür, dass H ein soziales Berufsfeld nicht schon nach der Realschulreife anstrebt. Die vordergründige Angst sein gesellschaftliches Ansehen zu verlieren und als Mann keine Chance in einem durch Frauen dominierten Berufsfeld zu haben, lässt seinen Mut schwinden, sodass er sich selbst dem gesellschaftlichen Rollensystem unterwirft und die Ausbildung zum Landmaschinenmechaniker antrat. Die Zweifel darüber stehen ebenso bei seiner weiteren beruflichen Orientierung im Vordergrund.⁹⁸ Zwar ist für H klar, dass er im Berufsfeld des Landmaschinenmechanikers keine Zukunft sieht, allerdings bedarf es dem verstärkten Einfluss der weiblichen Familienmitglieder, dass er seinem intrinsischen Berufswunsch, Erzieher zu werden, folgt. Zentral für seine Entscheidung ist seine Sichtweise dem deutschen „Bildungssystem“ (B, Z. 178) gegenüber, dem er in gewissen Punkten nicht zustimmt. Dementsprechend reift in H der Wunsch, die Gesellschaft selbst „positiv (...) mitzugestalten“ (B, Z. 178-179), indem er Kinder betreut und anleitet. Dieser Gedanke ist ein Schlüsselgedanke, da er immer wieder durch H thematisiert wird und darüber hinaus Hs Unsicherheit und Zweifel in den Hintergrund drängt, obwohl sie noch immer präsent sind (vgl. z.B. B, Z. 172-181, 206-213). Allerdings ist auch anzunehmen, dass Hs „geistige Reife“ (A, Z. 36), welche er unmittelbar nach der Schulzeit noch nicht erreicht hatte, sich nun mit zunehmendem Alter weiterentwickelt hat, sodass er zu dem Schluss kommt, sich diesen Beruf zuzutrauen. Dies zeigt er zum einen dadurch, nun doch eine Orientierung entgegen dem gesellschaftlichen Rollensystem anzustreben. Zum anderen gewinnt er immer mehr Selbstbewusstsein und traut sich die Verantwortung gegenüber Kindern und Eltern immer mehr zu (vgl. B, Z. 172-181).

Schließlich wagte H den Schritt und trat 2005 seine Ausbildung zum Erzieher an. Zwar erklärt H, dass er zunächst noch nicht davon ausgegangen war, den Beruf des Erziehers „hauptberuflich“ (B, Z. 69) auszuüben, weswegen ersichtlich ist, dass Hs Zweifel und Unsicherheiten zum Zeitpunkt der Lehraufnahme noch nicht vollständig verdrängt waren. Durch die Ausbildung wurde seine berufliche Vorstellung, im sozialen Bereich zu arbeiten, immer mehr bestärkt. Es faszinierte ihn, seine „eigene

⁹⁸ Anzumerken ist, dass dieses Verständnis nicht Hs Studienmotivation, sondern seine allgemeine berufliche Orientierung beeinflusst hat. Der Gedanke an ein Studium war zu dem damaligen Zeitpunkt noch nicht präsent, weswegen dieses Verständnis auch nicht als Hürde der Studienaufnahme angesehen werden kann.

Erziehung [und] Bildung“ zu hinterfragen und sich Wissen in diesem Bereich anzueignen. Zudem fand er die praktischen Elemente während der Ausbildung sehr interessant, da er als Erwachsener die Möglichkeit hatte „die Welt mit Kinderaugen“ (B, Z. 192) wahrnehmen zu können, was mit zunehmendem Alter oftmals nicht mehr der Fall ist. Bestärkt durch diese Schlüsselmomente hat H sich mehr und mehr mit dem Beschäftigungsfeld auseinandergesetzt, wodurch seine Zweifel erstmals in den Hintergrund traten (vgl. B, Z. 65-70, 184-195). Deutlich wird, dass H zunehmend in diesem Berufsfeld aufgeht und daran anknüpfend im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit als Erzieher der Schule für geistig beeinträchtigte Kinder seine Stärken erkennt und einzusetzen weiß.

Auch der Gedanke zu studieren kommt H das erste Mal während der Ausbildung, da er mit diesem Abschluss nicht nur den Titel des staatlich anerkannten Erziehers, sondern auch eine Studienberechtigung zur Fachhochschule erwarb. Diese Berechtigung stellt somit seinen höchsten Schulabschluss dar. Bedingt durch die stressige Prüfungsphase zum Ende der Ausbildung rückte der Gedanke allerdings wieder in den Hintergrund. H wollte zunächst erst einmal praktische Erfahrungen in dem Berufsfeld sammeln und kein Studium aufnehmen (vgl. B, Z. 70-76). Dadurch begründet ist H nach seiner Ausbildung mehr als zwei Jahre als Erzieher tätig. Nur durch „Zufall“ (B, Z. 200) ist er an die „Schule zur individuellen Lebensbewältigung“ (Anhang V) gekommen. Er hatte sich auf eine dreimonatige Stelle als Krankheitsvertretung in der Einrichtung für geistig beeinträchtigte Kinder beworben und wurde schließlich für mehr als zwei Jahre eingestellt. Zu diesem Zeitpunkt war H bereits klar, dass er nicht im Kindergarten als Erzieher tätig sein wollte, da er mit dem Betreuungsschlüssel nicht zufrieden war. Zu Beginn seiner Ausbildung stand für H fest, dass er „gesunde Kinder“ (B, Z. 211) betreuen möchte, weswegen er sich gezielt für diesen Ausbildungsweg entschieden hat. Die Ausbildung zum „Heilerzieher“ (ebd.) kam für ihn demzufolge nicht in Frage. Diese Entscheidung war geleitet durch seine Bestrebungen in der Gesellschaft etwas bewirken zu wollen, da er der Ansicht war, dass er durch die Zusammenarbeit mit Kindern „mehr erreichen“ (B, Z. 212) kann (vgl. B, Z. 200-206, 206-213).

Durch die Tätigkeit in der Schule wollte sich H vergewissern, ob dieses Berufsfeld für ihn zukünftig in Frage kommt. Die Angst, erneut unzufrieden im ausgeübten Beruf zu sein, beschäftigte H sehr. Diese schwindet jedoch während der beruflichen Tätigkeit an der Schule für geistig beeinträchtigte Kinder. Im Vorfeld verspürte H zwar keine „Berührungsängste“ (B, Z. 208) den Kindern gegenüber, sein Vorurteil war allerdings sehr groß. Vor allem dahingehend, dass er annahm, dass die von ihm angestrebte gesellschaftliche Einflussnahme in der Arbeit mit diesen Kindern nicht so groß ist, wie mit „normal[en]“ (B, Z. 215). Diese Sichtweise änderte sich schnell. Bedingt durch die schwindende Abgrenzung zwischen „normal“ und „unnormal“ (ebd.) lernte H auch die Arbeit mit geistig beeinträchtigten Kindern zu schätzen. Die Tätigkeit als Erzieher bereitete ihm zunehmend Freude und so kam es, dass in H der Wunsch aufkam, in diesem Berufsfeld tätig zu bleiben. Dieser Wunsch wurde

durch die „mindestens genauso gut[en]“ (B, Z. 221) Erfolge in der Arbeit mit den beeinträchtigten Kindern bestärkt, da H so seiner Meinung nach wieder positiv auf die Gesellschaft wirken konnte. Dementsprechend wird Hs Entscheidung durch das Motiv der subjektiven gesellschaftlichen Sinnhaftigkeit und dem hohen Betreuungsschlüssel von zwei Fachkräften auf acht Kinder geleitet (vgl. B, Z. 206-213, 213-221).

H schätzte es, „individuell“ (B, Z. 224) auf jedes Kind eingehen zu können. Im Gegensatz zu seiner Tätigkeit als Erzieher in einer Kindertagesstätte war dies an der Schule möglich. Somit konnte H die Tätigkeit als erfüllend wahrnehmen. Es gab keinen Tag an dem er „nicht gern zur Arbeit gegangen[en]“ (B, Z. 246) ist, wobei H einen Vergleich zwischen der Beschäftigung als Landmaschinenmechaniker und als Erzieher anbringt. Die eintönige Arbeit auf dem Feld, gerade im Sommer zur Erntezeit, schürte Hs Unzufriedenheit, welche er während der Tätigkeit an der Schule nicht verspürte. Durch die Kinder hatte H jeden Tag aufs neue Kraft und Lust seine Arbeit zu beginnen. Denn sie waren es, durch welche H Probleme im kollegialen Bereich verdrängen konnte. Dazu reichte oftmals schon ein „strahlendes Kindergesicht“ (B, Z. 250). Dementsprechend hat H diese Zeit der Erwerbstätigkeit als eine sehr schöne Zeit in Erinnerung behalten und sagt selbst, dass es keine wirklichen Schlüsselmomente gab, da die gesamte Arbeitsspanne an sich eine „zweijährige Schlüsselzeit“ (B, Z. 252) mit vielen schönen Momenten war (vgl. B, Z. 76-80, 200-206, 206-213, 213-221, 221-231).

Der Bruch kam, als Hs Vertrag auslief. Dieser war nur befristet und aufgrund von „sinkende[n] Schülerzahlen“ (B, Z. 79) lohnte sich eine Verlängerung für den Arbeitgeber nicht mehr. Somit setzt sich H erst wieder durch das auslaufende Arbeitsverhältnis vermehrt mit dem Gedanken auseinander zu studieren. Auch hier sucht er zunächst das Gespräch - (diesmal) zu seinen Kollegen. Deutlich wird, dass der Auslöser des Studiengedankens extrinsisch geleitet war, da die äußeren Rahmenbedingungen die Auseinandersetzung mit diesem begründen. Inwieweit die Kollegen H in seiner Entscheidung beeinflussten, bleibt offen. Denkbar scheint, dass sie ihm lediglich den Weg, Studieren zu können, aufzeigen als eine Alternative die weitere berufliche Zukunft zu gestalten. Somit sah H die Möglichkeit der Weiterbildung „vom Erzieher (...) zum Lehrer“ (B, Z. 91). Zwar hätte er sich als Erzieher in Kindertagesstätten bewerben können; Fachkraft wurden Hs Meinung nach „händeringend (...) gesucht“ (B, Z. 83), das Berufsfeld reizte ihn allerdings nicht (vgl. B, Z. 76-80, 80-89).

Ausschlaggebend für die Studienaufnahme ist schließlich Hs Wunsch, perspektivisch in dem Berufsfeld der Sonderpädagogik tätig zu sein, was durch seine bisherigen Qualifikationen nicht möglich erschien, da er keine Ausbildung zum Heilpädagogen, sondern zum staatlich anerkannten Erzieher beendet hat. Allein durch seine beruflichen Kenntnisse ist der erneute Einstieg im sonderpädagogischen Bereich als schwer einzuschätzen (vgl. B, Z. 88-89). Angeregt durch die beruflichen Aufgaben seiner Kollegen entschloss er sich für die Aufnahme eines Studiums. Zu dieser Entscheidung hat Hs Motivation beigetragen, mehr über „Behinderungsbilder“ (B, Z. 95) zu erfahren

und sein „fachliche[s] (...) Hintergrundwissen“ (B, Z. 97) erweitern zu können (vgl. B, Z. 89-100). An seinen Ausführungen ist erkennbar, welche inhaltlichen Erwartungen er an das Studium im Voraus stellte. Einerseits wollte er seine theoretischen Kenntnisse bezogenen auf den sonderpädagogischen Wissensbereich und die Unterrichtsgestaltung erweitern und andererseits stand der Erwerb von praktischen Einblicken im Vordergrund (vgl. A, Z. 362-367, 367-373). Darüber hinaus scheint auch der finanzielle Aspekt in Hs Entscheidung einzufließen. Als Lehrer verdient er mehr als ein Landmaschinenmechaniker und ein Erzieher, weswegen der Beruf seine finanziellen Bedürfnisse erfüllen könnte (vgl. B, Z. 46-52).

Schließlich bewarb sich H „auf gut Glück“ (B, Z. 100) an der Universität Rostock und konnte „glücklicherweise“ (B, Z. 102) an der Zulassungsprüfung teilnehmen, welche er bestanden hat. Seit zwei Jahren studiert H derzeit Sonderpädagogik auf Lehramt (vgl. B, Z. 100-105).

6.2 Ks beruflicher Werdegang und Studienmotivation

K wurde 1984 in Vechta als Tochter einer Fremdsprachenkorrespondentin und eines Diplom Agraringenieurs geboren. Derzeit ist Ks Mutter Hausfrau und engagiert sich in einem Kinderschutzbund. Ihr Vater arbeitet gegenwärtig als Tierfutterberater. Das Ehepaar hat zwei Töchter, wobei K die älteste ist. Ihre drei Jahre jüngere Schwester studiert gegenwärtig Soziologie (vgl. Anhang V).

Ks biografische Erzählaufschichtung orientiert sich stark an den besuchten Institutionen, wobei der Bezug zu ihrem beruflichem Werdegang zumeist im Vordergrund steht. Geleitet durch den Gestalt-schließungszwang beginnt sie zunächst, von einem Schulpraktikum in einer Kindertagesstätte zu erzählen, durch welches ihr die berufliche Perspektive der Erzieherin eröffnet wurde (vgl. C, Z. 12-19). Auf dieses Berufsfeld aufmerksam wurde sie durch die Berufsberatung, welche sie in Anspruch nahm, weil sie zu dem Zeitpunkt noch keine konkreten beruflichen Vorstellungen hatte. Durch einen Test stellte sich heraus, dass alle ihre Interessen sich im Beruf der Erzieherin widerspiegeln und obwohl sie zunächst keine Ambitionen hatte, in diesem Bereich später tätig zu sein, wollte sie es zumindest einmal ausprobieren (vgl. C, Z. 301-304, 304-310, 310-315). Bereits hier wird eine Charaktereigenschaft Ks deutlich. Sie testet zunächst alles aus, bevor sie sich ein Urteil erlaubt, auch wenn es sie gerade nicht interessiert. Dementsprechend sammelt sie Erfahrungen und kann später nicht von sich behaupten „Ohh hättest du mal lieber da[s] und da[s]“ (D, Z. 467-468) noch gemacht. Dadurch begründet steht K positiv Herausforderungen gegenüber, wodurch ihre Lebensphilosophie geprägt ist (vgl. D, Z. 466-472). Bedingt durch ihre Lustlosigkeit dem Lernen gegenüber entschließt sich K die Schule nach der Realschulzeit zu beenden, um den Ausbildungsweg zur Erzieherin einzuschlagen (vgl. C, Z. 12-19). Die einzige Entscheidung, welche K rückblickend in dem Zusammenhang bereut, ist das Versäumnis kein Abitur angestrebt zu haben. Diese Erkenntnis schildert K erst, als sie ihr Leben aus heutiger Sicht nochmal zusammenfasst. Allerdings tut sie relativierend den Gedanken wieder ab und

geht nicht weiter auf die Gründe ein, damals kein Abitur nach der Realschulzeit angeschlossen zu haben (vgl. D, Z. 466-472).

Der Ausbildungsweg zur Erzieherin ist in Niedersachsen gestaffelt, denn um Erzieherin werden zu können, muss zunächst eine Ausbildung zur Fachassistentin absolviert worden sein (vgl. C, Z. 19-24). 2001 trat K diese Ausbildung an, welche zwei Jahre andauerte. Durch die Qualifizierung zur „Sozialassistentin“ (C, Z. 20), durch welche sie ebenso den „erweiterten Realschulabschluss“ (C, Z. 28) erwarb, war K nun befähigt „als Zeitkraft“ (B, Z. 22) einer Erzieherin in einer niedersächsischen Einrichtung unterstützen zur Seite zu stehen. Dementsprechend konnte K jedoch nur Hilfstätigkeiten ausüben und auch die finanzielle Entlohnung entsprach nicht Ks Vorstellungen, weswegen sie die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin antrat (vgl. C, Z. 25-35).

Bedingt durch den erweiterten Realschulabschluss erhielt K nun die Möglichkeit, an einer Fachschule ihr Fachabitur im Rahmen ihrer Ausbildung zur Erzieherin nachzuholen (vgl. C, Z. 25-35). Dafür schätzte sie allerdings ihre Englischkenntnisse als zu schlecht ein, weswegen sie sich dazu entschloss ein Jahr als Au Pair nach Großbritannien zu gehen. Dementsprechend wird an dieser Stelle abermals deutlich, dass der Erwerb des Abiturs für K wichtig ist. Als Ursache dafür kann der Einfluss der Familie benannt werden, worauf zunächst nur verwiesen werden soll und später ausführlich ausgeführt wird (vgl. C, Z. 138-148).

Darüber hinaus offenbart K ihre intrinsisch verankerte Lebensphilosophie, welche hier nur angerissen wird. Denn Ks Interesse am Reisen wiederholt sich im Rahmen ihrer Erzählaufschichtung insgesamt zweimal, wobei sie jeweils für mehrere Monate bis hin zu einem Jahr die Ferne sucht. Deutlich wird, dass K durch das Au Pair Jahr drei Aspekte miteinander verknüpft. Erstens die Absicht ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Zweitens ihre bereits erworbenen Kenntnisse, welche sie sich im Rahmen der Ausbildung zur Sozialassistentin aneignen konnte, anzuwenden und auszubauen sowie drittens gleichzeitig das Land kennenzulernen (vgl. C, Z. 35-39). Das zweite Mal reist K zwei Jahre später mit ihrem damaligen Freund für ein dreiviertel Jahr durch Ost- und Südeuropa, um Land und Leute sowie die unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen. Anscheinend benötigt sie die Pause nach jeder Etappe der Ausbildung, um sich noch mehr auf das danach folgende Berufsleben einstellen zu können. So erzählt K auch von dem Wunsch, während oder nach dem Studium für mehrere Monate nach „Lateinamerika“ (D, Z. 432) reisen zu wollen, um zu arbeiten und um die spanische Sprache besser lernen zu können (vgl. bspw. C, Z. 59-68, 354-455, D, Z. 432-445).

Schließlich beginnt K im Jahr 2004 ihre Ausbildung zur Erzieherin und versucht gleichzeitig ihr Fachabitur nachzuholen. Eine Anstellung als Sozialassistentin kam für K bedingt durch die schlechte finanzielle Entlohnung nicht in Frage (vgl. C, Z. 475-477), weswegen die weiterqualifizierende Ausbildung ihre einzige Perspektive darstellte. Den Gedanken an das Fachabitur verwirft sie jedoch

schnell aufgrund der Mathematikstunden. K begründet zwar ihre Entscheidung des Abbruchs der Fachhochschulreife damit, nicht mit dem damaligen Mathematiklehrer zurechtgekommen zu sein und verweist in dem Zusammenhang auf seine „unpassende nicht so kompetente“ (C, Z. 42-43) Unterrichtsgestaltung, inwiefern Ks Desinteresse dem Fach gegenüber ausschlaggebend für den Entschluss war, bleibt offen. Vermutet werden kann, dass ihr Einstellung zum Fach Mathematik schwierig ist, da sie während der Schulzeit schon Probleme im mathematischen Bereich hatte und auch jetzt schon vor einer noch bevorstehenden Mathematiklausur an der Universität Rostock Angst hat. Dennoch steht für K fest, dass die Inkompetenz des Mathematiklehrers dafür verantwortlich ist, ihr Fachabitur nicht abgeschlossen zu haben. Dadurch bedingt ist die Ursache für Ks Scheitern ihrer Meinung nach extern begründet (externe Attribution), weswegen sie keine Rückschlüsse zu ihren eigenen Leistung zieht (vgl. C, Z. 39-47; D, Z. 258-264). Zudem war K darüber informiert, auch ohne Fachhochschulreife ein Studium anstreben zu können. Dementsprechend konnte sie einerseits die Mathematikstunden umgehen und dennoch die Chance des Studierens wahrnehmen, wodurch ihr zukünftig alle Wege offen standen. Bereits hier wird nun Ks Wunsch, irgendwann doch einen hochschulischen Bildungsweg beginnen zu wollen, deutlich. Die auch zukünftig offenstehenden Wege bekräftigten K in ihrer Entscheidung zunächst eine Ausbildung zu absolvieren, da K zu diesem Zeitpunkt ein „entspanntes Leben (...) [und eine] schöne Ausbildung“ (C, Z. 55-56) präferierte. Sie beendet ihre Ausbildung innerhalb von zwei Jahren und erwarb somit die Qualifikation der staatlich anerkannten Erzieherin (vgl. C, Z. 47-57).

Nachdem K die Ausbildung zur Erzieherin für sie zufriedenstellend beendete (vgl. C, Z. 57-59), reiste sie gemeinsam mit ihrem damaligen Freund neun Monate durch Ost- und Südeuropa (vgl. C, Z. 59-68, 516-546). Nachdem sie wiederkam, suchte sie aus einem Atlas Städte in Norddeutschland heraus, in denen sie sich vorstellen konnten beruflich tätig zu sein, u.a. standen Schwerin und Rostock zur Wahl. Vordergründig bewarb sich K in Schwerin, sie stellte jedoch schnell fest, dass ihr die Stadt im Gegensatz zu Rostock nicht zusagte. Auch die zwei Zusagen konnten sie nicht dazu bewegen, in dieser Stadt zu bleiben, wodurch ein zentrales Denkmuster Ks deutlich wird. Denn beruflich möchte sie auch nur in einer Stadt tätig sein, insofern ihr diese auch persönlich gefällt. In dem Zusammenhang betont K an einer anderen Stelle, dass sie ihren „Wohnort [nicht von ihrem] Arbeitsplatz abhängig machen“ (C, Z. 121-122) möchte, wodurch impliziert wird, dass ihr Privatleben einen hohen Stellenwert gegenüber beruflichen Perspektiven einnimmt. Auch ihre Freizeit würde sie für ihre Arbeit nicht aufgeben wollen. Doch um diese Freizeit effektiv nutzen zu können, muss sie in dem Wohnumfeld wohl fühlen. Das dies nicht immer möglich ist, nimmt sie zur Kenntnis und erklärt aber auch, dass alternativ eine Erweiterung der Qualifikationen die Lösung sei, um diesem Problem aus dem Weg zu gehen (vgl. C, Z. 119-125, 667-677). Hier wird zwar der Gedanke des LLL durch K aufgegriffen, er hat jedoch nur aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen Einfluss auf Ks persönliche und berufliche

We Weiterbildungsmotivation. Dadurch bedingt musste K sich so schnell wie möglich nach einer Stelle als Erzieherin in Rostock umschauen. Nach zwei Vorstellungsgesprächen hatte sie auch zwei Zusagen bekommen, weswegen sie sich nun für eine Einrichtung entscheiden musste. Aufgrund der Aussage, dass das erste Gespräch Ks Meinung nach „nich so gut gelaufen“ (C, Z. 88-89) war, ist davon auszugehen, dass die das Angebot der zweiten Kindertagesstätte annahm. Die folgenden vier Jahre war K dann als Erzieherin in Rostock tätig. Worüber sie zum Zeitpunkt der Einstellung noch nicht informiert war, war der Betreuungsschlüssel, von welchem sie eigentlich ihre Berufstätigkeit „immer n bisschen abhängig“ (C, Z. 85) machen wollte. K ist davon ausgegangen, dass das Aufsichtsverhältnis von Erziehern zu Kindern in Mecklenburg-Vorpommern genauso wie in Niedersachsen geregelt ist. Dort betreuten zwei Erzieher (ein Erzieher und ein Sozialassistent) 25 Kinder, was in der Rostocker Einrichtung nicht der Fall war. Der Betreuungsschlüssel stellt für K insofern eine wichtige Rolle dar, da sie ihren Beruf „schon gut ausführen“ (C, Z. 86) wollte, was unter den Umständen ihrer Meinung nach nicht möglich gewesen ist (vgl. C, Z. 78-92). Unter anderem dadurch begründet, war die erste Zeit in der Kindertagesstätte „super anstrengend“ (C, Z. 562). K musste gleich in der ersten Woche eine ganze Gruppe von Kindern allein betreuen. Sie kannte keine Namen der Kinder und bekam auch keine Einweisung in die Strukturen und Abläufe der Einrichtung, wodurch sie den geregelten Tagesablauf nicht einhalten konnte. Zudem war die Gruppe ihr nur für eine Woche übertragen worden, ihre eigene Gruppe sollte sie eine Woche später erhalten. Dementsprechend fühlte K sich zu Beginn mit den „18 Kinder[n]“ (vgl. C, Z. 574) überfordert, auch weil sie mit alltäglichen Abläufen, wie der Essensausgabe nicht vertraut war. Dies war ihr von ihrer Ausbildung zur Erzieherin nicht bekannt (vgl. C, Z. 562-564, 567-570, 570-587). Die Arbeit mit ihrer eigenen Gruppe bereitete K dann Freude, da sie auch wusste, dass sie nun ein ganzes Jahr mit den Kindern verbrachte. Der Tagesablauf im Kindergarten war von früh bis spät durchstrukturiert. Jeden Morgen hatte K ein Zeitfenster von zwei Stunden, um mit den Kindern entweder den „Morgenkreis“ (C, Z. 678) zu gestalten, „raus zu gehen“ (C, Z. 677), eine kleine Obstmahlzeit einzunehmen und ein Angebot durchzuführen. Alle Aktivitäten wären innerhalb der zwei Stunden nicht realisierbar gewesen, weswegen K sich selbst noch mehr strukturieren musste, da ihr alle Angebote wichtig waren. Die Kompetenz, Zeit zu managen und Angebote zu planen, bildete K hier aus (vgl. C, Z. 587-589, 677-681). Auch mit den Eltern kam sie gut zurecht, denn die Zusammenarbeit mit ihnen stellte eine wichtige Komponente während ihrer Tätigkeit dar (vgl. C, Z. 608-620). Durch zahlreiche Erfahrungen erkannte K, dass verstärkt „besondere Fälle“ (C, Z. 662) bzw. „schwierige Fälle“ (C, Z. 636) sie faszinierten, wodurch ein erstes Motiv für ihr Interesse an dem Studienfach Sonderpädagogik aufgezeigt werden kann. Ihr Ehrgeiz gute Arbeit zu leisten, erfuhr dadurch einen neuen Anspruch. So kam bspw. ein Kind zu ihr in die Gruppe, welches Angst davor hatte in den Kindergarten zu gehen. K schaffte es, dem Kind die Angst zu nehmen, obwohl diese ihrer Meinung nach schon sehr ausgeprägt war. Denn immer wenn die Eltern mit dem Kind in die Straßenbahn stiegen, begann es zu schreien. Diese und andere Herausforderungen stärkten K und sie sagt selbst,

dass sie an ihnen „gewachsen“ (C, Z. 621) ist, da sie immer versuchen wollte etwas zu verbessern (vgl. C, Z. 620-632, 635-649, 649-663).

K berichtet nachfolgend von einer Unzufriedenheit bezogen auf die Arbeitsbedingungen als Erzieherin. Ausschlaggebend für sie war u.a. der schlechte Erzieher-Kind-Schlüssel aber auch das kollegiale Verhältnis in der Einrichtung. Vor allem ältere Erzieherinnen zweifelten zunehmend an Ks „erzieherische[r] Kompetenz“ (C, Z. 703). Sie sahen nicht, dass K immer mehr „super super anstrengende Kinder in [ihrer] Gruppe“ (C, Z. 700) betreute, sondern nur das Verhalten der Kinder, worauf sie Ks Leistungen anzweifelte. Erst als die Kinder in der Vorschule zu einer erfahreneren Erzieherin kamen, hatte K die Bestätigung, dass nicht ihre Kompetenz ausschlaggebend für das Verhalten der Kinder war, sondern der Betreuungsschlüssel bezogen auf die Anzahl der „anstrengende[n] Kinder“ (ebd.). Unter dem Aspekt, das K sich irgendwann vorstellen könnte, eine Familie zu gründen, entsprach auch „[d]as Finanzielle“ (C, Z. 69) nicht mehr ihren Vorstellungen. Mit ihrem Gehalt als Erzieherin konnte sie sich nicht vorstellen die Bedürfnisse ihre Familie angemessen erfüllen zu können. Als Beispiel nennt K „ein Haus“ (C, Z. 100), da dies für sie „normal“ (ebd.) ist. Dadurch begründet strebt K denselben Lebensstandard an, den sie bei ihren Eltern kennenlernte, weswegen sie sich auch nach alternativen beruflichen Möglichkeiten umsehen musste, wie z.B. einem Studium, um daraufhin einen besser bezahlten Beruf ausüben zu können (vgl. C, Z. 92-96, 96-100, 100-107, 699-713).

Begründet durch ihre berufliche Unzufriedenheit sucht K das Gespräch mit einer Freundin, bei dem sich die Alternative des Studierens herauskristallisiert. Die Fachrichtung Sonderpädagogik interessierte K bereits in ihrer Ausbildung zur Erzieherin. Dort war sie während eines Praktikums in einer Einrichtung für körperlich und geistig beeinträchtigte Kinder tätig. Bei der Suche nach einem Aufgabenbereich wurde sie auf zwei „schwerstmehrfachbehinderte (...) Kinder“ (C, Z. 771), welche Zwillinge waren, aufmerksam. Aufgrund ihrer Beeinträchtigung konnten sie nur noch „Musik“ (C, Z. 773) wahrnehmen, zu der sie immer „abgegangen“ (ebd.) sind. Denn vor allem zwischenmenschliche Berührungen empfanden die beiden Frühchen als unangenehm. Bedingt durch die strukturierte Unterrichtsform konnten jedoch nicht immer musische Angebote bereitgestellt werden, weswegen K alternative Angebote für die beiden bereitstellte, um die Angst vor Berührungen zu mindern. Denn das Schema „Berührung-bedeutet-gleich-Schmerz“ war bei ihnen bereits fest konditioniert. Schon hier wird Ks Motivation, sich den „besonderen Fällen“ annehmen zu wollen, deutlich, wodurch auch ihre Tätigkeit als Erzieherin charakterisiert war. Neben der guten Zusammenarbeit mit ihrer Anleiterin war K fasziniert davon, dass ihre Wahrnehmungsangebote, wie das „Bällchenbad“ (C, Z. 787), gut bei den Kindern ankamen. Darüber hinaus erhielt K „neue Anregungen“ (C, Z. 791) sowie einen neuen Bezug zur Arbeit. Denn sie bemerkte schnell, dass sie etwas bewirken kann, weswegen sie „immer mit son superstrahlendem Lächeln nach Hause gefahren“ (C, Z. 794) ist. K war glücklich (vgl. C, Z. 107-110; D,

Z. 790-796, 807-817, 827-833). Schon zur Zeit ihres Berufseinstieges wollte K daraufhin in diesem Bereich tätig sein, ihr fehlte allerdings die Qualifikation zur Heilerzieherin. Dies war ihr aus Niedersachsen nicht bekannt. Begründet durch den Wunsch dort zu arbeiten, wo sie leben möchte, war der Umzug zurück nach Niedersachsen ausgeschlossen. Eine Weiterbildung stellte Ks einzige Alternative dar, durch welche sie die Qualifikation erwirbt mit beeinträchtigten Kinder zu arbeiten (vgl. C, Z. 110-119, 119-125).

Ausschlaggebend für die Entscheidung war einerseits die bestehende Unzufriedenheit in ihrem Arbeitsverhältnis und andererseits die Freundin, welche sie bekräftigte das Sonderpädagogikstudium aufzunehmen. Dadurch bedingt, dass an der Universität Rostock dieses Studium nur als Lehramtsstudium angeboten wird, musste sich K mit dem Gedanken Lehrer zu werden arrangieren. Obwohl sie das deutsche Schulsystem nicht gut heißen konnte, da sie selbst Schwierigkeiten mit diesem hatte, entschloss sich K diesen Schritt zu gehen, da sie sich in Rostock eingelebt hatte. Einerseits sammelte sie schlechte Erfahrungen mit dem Lehrpersonal, andererseits missfällt ihr bis heute noch das Notensystem und die strikte Orientierung am Lehrplan (vgl. C, Z. 803-807, 827-833, 833-838, 960-969). Der Gedanke, dass dies im Rahmen der Tätigkeit als Sonderpädagogin nicht in dem Ausmaß auf sie wirkt, könnte ein mögliches Motiv sein, weswegen sie das Studium schließlich angetreten hat. Diese Einstellung verknüpft sie mit den Erfahrungen aus der damaligen praktischen Ausbildungszeit, in welcher lebensnahe Angebote im Vordergrund standen. Dabei wurden besonders die Stärken der Kinder gefördert und die Schwächen gemindert. Zudem beeinflussten die Aussichten auf angenehme Arbeitszeiten Ks Entscheidung, genauso wie die Entlohnung, welche für eine Lehrkraft deutlich höher ist als für eine Erzieherin. Hinzu kommt, dass sie als Lehrerin in einer sonderpädagogischen Schule weniger Kinder unterrichtet und ggf. Unterstützung durch eine Zweitkraft erhält (vgl. C, Z. 127-135, 801-807). Dadurch begründet entspricht diese wissenschaftliche Weiterbildungsqualifizierung Ks beruflichen Interessen, weswegen sie sich nach den bestandenen Zugangsprüfungen im Jahr 2010 um einen Studienplatz bewirbt. Seit dem ist sie an der Universität Rostock immatrikuliert (vgl. Anhang V).

6.3 Hs wahrgenommene Studienzugangshemmnisse

Hinsichtlich des Hochschulzugangs benennt H zwei zentrale Hürden, mit welchen er sich im Vorfeld des Studiums beschäftigte und welche auch im Rahmen des Studiums von ihm wahrgenommen wurden.⁹⁹ Vor allem die finanzielle Absicherung während der Studiendauer sieht H als problematisch an und ist auch seiner Meinung nach „der schwerwiegendste [Aspekt]“ (A, Z. 141-142), gefolgt von

⁹⁹ Während der Beschreibung der unterschiedlichen Barrieren wird auf den Verweis des jeweiligen Abstraktionsniveaus verzichtet, da eine Niveau unterschiedliche Aspekte betrachtet, welche von den Respondenten als Hürde wahrgenommen wurden. Zwar erfolgt eine Unterteilung hinsichtlich der zeitlichen Abfolge, im Rahmen der Kapitel 6.3 und 6.4 wurden die wahrgenommenen Hemmnisse allerdings vordergründig nach den Relevanzsetzungen der Gesprächspartner dargestellt. Hinsichtlich dieses Kriteriums gestaltete sich eine Reduktion jedoch sehr schwer, da lediglich die Häufigkeit der Nennungen als Indikator für die Relevanz herangezogen werden konnte, hierzu jedoch unzureichende Angaben vorlagen (vgl. Anhang VIII; XI).

seinen Bedenken, nach der langen Berufstätigkeit und bedingt durch sein Alter, nicht mehr aufnahmefähig genug zu sein, weswegen er an seiner Lernfähigkeit zweifelte. Ersichtlich ist, dass die Bedenken über die finanzielle Absicherung überwiegen, da die selbstbezogenen Zweifel lediglich im Vorfeld der Zugangsprüfung im Vordergrund standen. Aus diesem Grund kann hier von einer normalen Prüfungsangst¹⁰⁰ bzw. auch von einer Unsicherheit begründet durch die Unwissenheit bzgl. der Prüfung ausgegangen werden. H wusste zu dem Zeitpunkt nicht, wie die Zugangsprüfungen aufgebaut waren, weswegen er seine Leistungsfähigkeit eher niedrig einschätzte. Durch das Beratungsgespräch wurde seinen Zweifeln und der damit verbundenen Prüfungsangst entgegengewirkt (vgl. A, Z. 300-319), weswegen dieser Grund nicht als Hemmnis im Rahmen der Studienentscheidung angesehen werden kann.

H war zum Zeitpunkt der Studienaufnahme bewusst, dass er sich, begründet durch die wissenschaftliche Weiterbildung, finanziell einschränken muss (vgl. B, Z. 125-126), das Ausmaß war ihm allerdings nicht bekannt. Aufgrund seines endenden Arbeitsverhältnisses wurde ihm zwar die Entscheidung genommen, seine berufliche Tätigkeit für ein Studium aufzugeben, ein Wohnortwechsel war allerdings mit einem finanziellen Mehraufwand verbunden, den er abwägen musste. Dadurch begründet, dass H nicht jeden Tag zwischen Stralsund und Rostock pendeln wollte, entschied er sich für die Wohnung in der Studienstadt (vgl. A, Z. 132-139) und verkaufte im Gegenzug seinen PKW (vgl. A, Z. 456-461). Darüber hinaus musste er sich mit den BAföG-Anforderungen auseinandersetzen. Zwar erfüllt H alle Kriterien, um das elternunabhängige BAföG zu beantragen, ohne diese finanzielle Unterstützung hätte er sich allerdings das Studium nicht leisten können. Dennoch beklagt er, dass das BAföG nicht für alle Kosten, welche im höheren Alter anfallen, aufkommt. Als Beispiel benennt H den „Krankenkassenbeitr[a]g“ (A, Z. 374), den er selbst bezahlen muss. Durch diese zusätzlichen Ausgaben ist der finanzielle Rahmen während des gesamten Studiums eng bemessen (vgl. A, Z. 372-376), weswegen H zu bedenken gibt, den „finanziellen Rahmen“ (A, Z. 467-472) des BAföGs zu erhöhen, da die Ausgaben für Miete, Internet und Telefon am höchsten sind und „nebenbei muss man sich auch von etwas ernähren“ (A, Z. 471; vgl. A, Z. 467-472). Unter andern begründet durch die finanziellen Einschränkungen hat H den Kontakt zu seinem früheren Arbeitgeber bis heute aufrechterhalten. So kann er durch die Nebentätigkeit als Erzieher an der Schule weiterhin für „etwas Geld“ (A, Z. 447) arbeiten. Die Nebentätigkeit artikuliert er zweiseitig. Einerseits sieht er es als Gewinn an, seine

¹⁰⁰ Die Psychologie unterscheidet zwei Formen von Prüfungsangst: die normale und die neurotische Prüfungsangst. Unter einer normalen Prüfungsangst wird „eine situationsspezifische Angst vor einer als Prüfung erlebten Situation“ (Barthel 2001, S. 10) verstanden, welche greifbar, objektiv und gegenwärtig ist, wie bspw. eine bevorstehende mündliche Prüfung oder ein Bewerbungsgespräch. Diese als herausfordernd wahrgenommenen Situationen gehen einher mit Reaktionen wie z.B. Lampenfieber und Nervosität, welche aus biologischer Sicht als „ganz natürliche und angemessene“ (ebd.) Symptome sind. Im Gegensatz dazu äußern sich die Angstreaktionen bei der neurotischen Prüfungsangst unabhängig von der objektiv einzuschätzenden Gefahrensituation. Die Symptome zeigen sich dabei häufig zusätzlich verstärkt, bspw. ein halbes Jahr vor der eigentlichen Prüfungssituation treten Schweißausbrüche und Schlaflosigkeit auf (vgl. ebd.).

theoretisch neu erworbenen Kenntnisse praktisch umsetzen und festigen zu können. Andererseits impliziert er mit der Ausübung eine finanzielle Notwendigkeit statt einer alleinigen Freiwilligkeit, da er die finanzielle Stütze benötigt, um sein Studium finanzieren zu können (vgl. A, Z. 445-447). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass H seiner Meinung nach keine Luxusgüter wie einen Fernseher besitzt und er sich auch „in gewissen Dingen runter[schraubt]“ (A, Z. 460-461), weswegen seine finanziellen monatlichen Ausgaben als niedrig einzuschätzen sind. Insofern H jedoch Engpässe hat, kann er auf die Unterstützung seiner Eltern zählen. Diese haben ihm, nachdem er seinen PKW verkaufte, einen „neuen“ finanziert, womöglich damit H seiner Nebentätigkeit in Stralsund weiterhin uneingeschränkt und flexibel nachgehen kann. Dementsprechend kann betont werden, dass H durch sein familiäres Umfeld keine familiären und sozialen Einschränkungen erfährt (vgl. A, Z. 455-475). Hypothetisch betrachtet erzählt H aus heutiger Sicht, dass er damals wahrscheinlich kein Studium aufgenommen hätte, insofern er selbst eine Familie hätte ernähren müssen. Die schwere Vereinbarkeit von Familie und Studium nimmt H als vermeintliche Hürde war, welche er aus finanziellen Gründen nicht hätte stemmen können (vgl. A, Z. 508-511, 511-516).

Im Vorfeld der Studienbewerbung musste H sich über die Hochschulzugangsvoraussetzungen informieren. Neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung bestand die Voraussetzung, mindestens drei Jahre Berufserfahrung gesammelt zu haben, welche H rein formal in dem Umfang nicht erfüllte. Dementsprechend musste er auf eine Zu- oder Absage warten, was ebenso als Hinderungsgrund einer Studienaufnahme angesehen werden kann. Denn möglicherweise wären andere potentielle NTS gar nicht erst diesen Schritt der Studienbewerbung gegangen (vgl. A, Z. 340-348).

Mögliche Hürden in Bezug auf die Zulassungsprüfungen hat H nicht wahrgenommen. Zwar hatte er nach der Zusage Fragen zu den Prüfungen, diese wurden allerdings im Rahmen der Informationsveranstaltungen geklärt. Auch seine Ängste bezogen auf die Prüfungsinhalte wurden ihm in dem Zusammenhang genommen. Hier deutet H jedoch nur an, dass er an seiner Leistungsfähigkeit zweifelte, insofern die Inhalte nicht an seinen Wissensstand anknüpften oder er auf seine beruflichen Erfahrungen nicht aufbauten (vgl. A, Z. 163-166, 312-316). Die Prüfungsphase an sich hat H als „angemessen“ (A, Z. 196) wahrgenommen, was er sowohl auf die Vorbereitungsphasen als auch auf die Inhalte und die Prüfungssituationen bezieht (vgl. A, Z. 179-196).

Darüber hinaus hat H keine professionellen Beratungsangebote während des Entscheidungsprozesses für ein Studium in Anspruch genommen. Die Unterstützung erhielt H hier zumeist von seiner Schwester (vgl. A, Z. 229-232) oder von Studierenden aus seinem näheren Freundeskreis (vgl. A, Z. 263-269). Dennoch sagt er im Nachhinein, dass er eine Beratung gerne angenommen hätte, denn dadurch bedingt, dass H sein E-Mail Postfach zu spät einrichtete, wurde er nicht über mögliche Angebote informiert (vgl. A, Z. 279-293). Dem zu Folge war der Studienstart für ihn erschwert. Auch Aufgrund der versäumten Teilnahme an den Einführungsveranstaltungen, welche sich mit seinen Arbeitszeiten

kreuzten, erhielt er keine Informationen über das „Prozedere an einer Universität“ (B, Z. 132) oder über das Einschreibeverfahren für Veranstaltungen. Dementsprechend versäumte H die Termine, weswegen er sich zu spät darum kümmerte und schließlich bei jedem Dozenten um einen Seminarplatz bitten musste (vgl. A, Z. 211-217, 217-220; B, Z. 132-135). Dadurch begründet sagt H selbst, dass der Studienstart „ein bisschen holprich [war]“ (A, Z. 217).

Nachdem die Hürden zu Beginn des Studiums überwunden waren, stellte H schnell fest, dass die Vermittlung von theoretischem Wissen im Vordergrund der Lehrinhalte stand bzw. steht und die Dozenten den Bezug zur Praxis nicht immer herstellen können. Dies begründet H, indem er darauf zu sprechen kommt, dass die theoretischen Inhalte nicht mehr an die praktischen Begebenheiten anknüpfen. Ausschlaggebend dafür sind die fehlenden bzw. überholten praktischen Erfahrungen einiger Dozenten. Diese vertreten Hs Ansicht nach „verblühte [Darstellungsweisen]“ (A, Z. 258) und haben sich durch ihre wissenschaftliche Arbeit von der Praxis entfernt, weswegen H diese Ansichten „manchmal nicht gut heißen kann“ (A, Z. 249). Dadurch begründet sind einige theoretisch vermittelte Inhalte für H unklar, was für ihn eine Hürde darstellt (vgl. A, Z. 244-249, 252-259).

6.4 Ks wahrgenommene Studienzugangshemmnisse

Ks Entscheidung für ein Studium war geprägt durch zahlreiche Hemmnisse. Während des Gesprächs wurde deutlich, dass neben der finanziellen Hürde auch die Angst des eigenen Scheiterns immer wieder in den Vordergrund rückte, weswegen sich die Studienaufnahme bei K mindestens einmal verzögerte.

Die finanziellen Einschränkungen, welche mit einer Studienaufnahme einhergehen, stellten sich für K als sehr schwerwiegend heraus. Dementsprechend musste sie sich im Vorfeld damit auseinandersetzen, ob sie im Rahmen der Studienzeit wieder mit einem niedrigeren Lebensstandard zurechtkommen würde (vgl. D, Z. 56-58). Immerhin hat sie während der Tätigkeit als Erzieherin „gut n Drittel mehr“ (D, Z. 79) verdient als ihr jetzt an Geld zur Verfügung steht (vgl. D, Z. 79). Dadurch begründet musste K abwägen, wie sie ihre Wohnung, in der sie sich heimisch fühlt, weiterhin finanzierte. Den Gedanken an eine Wohngemeinschaft verwarf sie schnell, da die Wohnung dafür nicht geeignet war und sie sich zu „sehr [hätte] einschränken müssen“ (D, Z. 86). Darüber hinaus hat sie sich über Studienfinanzierungsmöglichkeiten informiert, denn „von ihren Eltern [wollte K] nicht nochmal (...) [a]bhängig“ (D, Z. 61) sein. Insofern der Fall eingetreten wäre, dass K kein BAföG erhalten hätte, kamen für sie nur zwei Wege in Frage. Einerseits hätte sie sich um einen Studienkredit bemüht und andererseits hätte sie eventuell den Gedanken an ein Studium verworfen. Dementsprechend war für sie die Frage zentral, ob sie die Kriterien der Studienförderung erfüllt (vgl. D, Z. 58-60, 60-63).

Noch zentraler als die finanziellen Einschränkungen während des Studiums sind für K die Zweifel an ihrer eigenen Leistungsfähigkeit, durch welche die Entscheidung der Studienaufnahme immer wieder

beeinflusst wurde. Im Gespräch mit einer Freundin wurde ihr aufgrund ihrer beruflichen Unzufriedenheit als Erzieherin die Möglichkeit des Studierens aufgezeigt, weswegen sich K verstärkt mit dem Gedanken auseinandersetzte. Dennoch zweifelte sie an sich selbst. Die Zulassungsprüfungen stellten für sie dabei die größte Barriere dar, denn insofern sie diese nicht bestehen würde, hätte sie dann endgültig die „Bestätigung [bekommen, dass sie] nicht fähig zum studieren“ (C, Z. 143) gewesen wäre (vgl. C, Z. 135-138, 142-144). Denn durch ihr Interesse, das Fachabitur neben der Ausbildung zur Erzieherin nachzuholen, zeigte sie auch, dass der Wunsch zu studieren bereits fest verankert war, auch wenn sie ihn damals nicht realisiert hat (vgl. C, Z. 25-35). In diesem Zusammenhang hat Ks Familie Anteil an ihren Selbstzweifeln. Auch wenn Ks Eltern sie nicht unter Druck gesetzt haben ein Abitur zu erwerben, konnte K bei den meisten Gesprächen während der zahlreichen Familienzusammentreffen nicht folgen bzw. mitreden. Das Hauptgesprächsthema war oftmals das Gymnasium, zu dem sie im Gegensatz zu ihrer Schwester, ihren Cousins und Cousins nicht gegangen war (vgl. C, Z. 138-142). Dementsprechend fühlte K sich ausgeschlossen und nicht dazugehörig. Zwar erhielt sie durch ihr kreatives Geschick die Anerkennung ihrer Eltern, diese hat sie allerdings „nie so wahrgenommen“ (C, Z. 917). Durch ein Abitur erhoffte sie immer Anschluss zu finden. Begründet durch ihre Selbstzweifel, schaffte sie es jedoch vorerst nicht. Zum einen stellte das Unterrichtsfach Mathematik eine große Hürde dar, das Fachabitur zu schaffen. Zwar lag dies Ks Meinung nach am Mathematiklehrer, dennoch ist anzunehmen, dass ihr Desinteresse an dem Fach ausschlaggebend für ihre damalige Entscheidung war (vgl. C, Z. 39-47). Zum anderen hat K ihren späteren Studiengedanke und die damit verbundenen Zweifel durch einen Umzug zunächst verdrängt und die Entscheidung um ein Jahr verschoben. Dementsprechend hatte K mehr Zeit gewonnen, um sich mit diesem Gedanken intensiver auseinanderzusetzen (vgl. C, Z. 147-148).

K hat unterstützende Beratungsangebote im Vorfeld der Studienbewerbung wahrgenommen. Die allgemeine Studienberatung war allerdings ihrer Meinung nach „nich sehr kompetent“ (D, Z. 260-261), da K zumeist keine konkreten Antworten auf ihre Fragen bekam und von einer Beraterin zu nächsten geschickt wurde. Die meisten Fragen thematisierten Ks spezielle Situation als berufliche Quereinsteigerin. Sie wollte sowohl Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, wie sie es schaffen kann an einer Universität ohne Abitur zu studieren, aber auch Fragen zum Aufbau eines Studiums und andere Formalien interessierten sie, wie bspw. die Bewerbungsfristen und was sie darüber hinaus alles beachten muss. Diese konnten jedoch Ks Fragen nur unzureichend klären. Die Hilfestellung beim Ausfüllen der Bewerbungsbögen war für K die einzige Stütze, da sie damit auch etwas überfordert war. Zusammenfassend erklärt K, dass sie sich eine professionellere Studienberatung gewünscht hätte, welche ihr Studienmöglichkeiten aufzeigt und auch über das Studium hinaus Wege eröffnet, die sie beruflich einschlagen könnte (vgl. D, Z. 260-264, 273-276, 290-296, 305-309).

Schließlich bewarb sich K ein Jahr später an der Universität Rostock, denn sie sah keine andere „Alternative“ (C, Z. 165) ihre Zukunft zu gestalten (vgl. C, Z. 164-165). Von dem Entschluss erzählte sie jedoch weder ihrer Familie noch ihrem Arbeitsgeber und ihren Kollegen. Dass K niemanden außer enge Freunde über die Studienaufnahme in Kenntnis setzte, kann dadurch begründet werden, dass sie eigenständig mit der neuen Situation zurechtkommen wollte, ohne den Druck der externen Personen ausgesetzt zu sein. Auch ihre Selbstzweifel werden bei der Entscheidung einen großen Stellenwert eingenommen haben, denn insofern K an den Zugangsprüfungen gescheitert wäre, hätte sie sich nicht jedem erklären und ihre schlechten Leistungen rechtfertigen müssen. Deutlich wird dies durch eine Passage, in der K erzählt, dass sie im Vorfeld der Prüfungen mit ihrer Mutter telefonierte. Während dieses Gespräches zeigte Ks Mutter ihr die Möglichkeit einer Weiterbildung auf, um der Unzufriedenheit im Beruf zu entkommen. Ks Antwort darauf war, dass sie nicht glaubt, dass das der Weg ist, der sie „glücklich machen würde“ (C, Z. 932). Wohingegen ihre Mutter erwiderte, dass eine Weiterbildung Ks einzige Möglichkeit wäre, da K bisher keinen anderen Weg einschlagen wollte und sie zum studieren „überhaupt keine Lust“ (C, Z. 933-934) habe. Diese Ansicht der Mutter schockierte K, weswegen sie nicht noch mehr von ihren Eltern beeinflusst werden wollte (vgl. C, Z. 926-934). Auch ihr Großvater äußerte, nachdem K die Zulassungsbestätigung erhalten hatte, dass er überrascht gewesen war, dass nun aus K doch noch was werden wird (vgl. C, Z. 1101-1103). Der Begriff der psychologischen Reaktanz¹⁰¹ kommt hier insofern zum Tragen, da K trotz der Einschränkungen (Druck durch ihre Familie sowie persönliche Selbstzweifel) ihren Weg geht. Demzufolge stellt die Nicht-in-Kennntnis-Setzung des familiären Umfeldes und des Arbeitgebers einen Abwehrmechanismus dar, um die eigenen Selbstzweifel überwinden zu können. In dem Kontext, dass K nicht ihrer Chefin von ihren Studienvorhaben erzählte, empfand sie es sehr schwer, genau an den Tagen Überstunden abzubauen, an denen die Zugangsprüfungen stattfanden, da sie keine Urlaubstage mehr zur Verfügung hatte. Dies war für sie eine Herausforderung, da die Prüfungstermine vormittags waren, was für Berufstätige ungünstig ist (vgl. C, Z. 155-157, 918-920; D, Z. 205-211).

Die Wartezeit von einem Jahr bis zum Studienbeginn hat K als: „doof“ (C, Z. 211) empfunden. Denn der Zeitraum, in dem die Zugangsprüfungen stattfanden, war für November bzw. Dezember angesetzt, weswegen sie bis zum nächsten Wintersemester warten musste, um das Studium zu beginnen. K hätte es bevorzugt die Prüfungen im März bzw. im April zu schreiben, da dann die Zeitüberbrückung nicht mehr so lang gewesen wäre (vgl. C, Z. 211-218). In dem Zusammenhang kritisiert K auch, dass dies auf der Internetseite der Universität Rostock nicht deutlich gemacht wurde (vgl. C, Z. 215-216). Während der Prüfungsvorbereitungszeit war für K besonders wichtig, dass ein Ergebnis zeitnah nach

¹⁰¹ In der Sozialpsychologie umfasst der Begriff der *psychologischen Reaktanz* dieses Verhalten. Diese Reaktanz entsteht, insofern eine Person durch interne aber auch externe Einflüsse in seiner Handlungsfreiheit eingeschränkt wird. Die darauf folgenden Reaktionen reichen „von rein kognitiven Verarbeitungsstrategien über ‚die Freiheit dennoch auszuüben‘ bis zu offenen aggressiven Verhalten“ (Gniech/Dickenberger 1997, S. 259).

einer Klausur mitgeteilt wurde. Nur so konnte sie die nötige Motivation aufbringen, sich nach einer bestandenen Prüfung auf die nächste vorzubereiten bzw. für die nächste zu lernen. Ein Mehraufwand wäre für K nicht anstrebenswert gewesen, da sie neben der Prüfungsphase auch zur Arbeit ging und dementsprechend ihre Freizeit zum Lernen nutzen musste. Zudem konnte sie sich nicht auf die nächste Prüfung konzentrieren, insofern sie die nicht wusste, ob sie diese bestanden hat oder nicht (vgl. C, Z. 178-180, 1027-1028). Auch der bestehende Numerus Clausus für das Fach Sonderpädagogik auf Lehramt, welcher die Anzahl der potentiellen Studierenden reguliert, stellte für K eine Herausforderung dar. Einerseits zweifelte sie an ihrer Leistungsfähigkeit und andererseits musste sie die Prüfungen gleich so gut bestehen, dass sie zum nächstmöglichen Zeitpunkt das Studium beginnen konnte, da die Mittelung der Prüfungsnoten einer Abiturnote gleichgesetzt wird (vgl. C, Z. 187-188). Die einzelnen Vorbereitungsphasen nahm K als: „sehr intensiv“ (C, Z. 1027) wahr, nahm allerdings keine Hilfe durch Dozenten oder Freunde in Anspruch. Für die erste Prüfung, welche den „Volksentscheid [von Stuttgart 21]“ (C, Z. 1030) zum Inhalt hatte, sammelte K zunächst viele Informationen über das gesamte komplexe Thema. Erst später wurde ihr klar, dass nicht die Fakten und Zusammenhänge über das Stuttgarter Eisenbahnnetz im Fokus der Betrachtung stehen sollten, sondern vielmehr der gesellschaftspolitisch diskutierte Volksentscheid (vgl. C, Z. 1029-1032; D, Z. 216-218). Dennoch empfand K das Zusammentragen der Fakten mühsam, genauso wie das Einprägen und Anwenden von Fachausdrücken im Rahmen der Prüfungen. Den Respekt, den sie Professoren gegenüber empfand, wurde ihr während der mündlichen Prüfung bewusst. Studieren war für sie bis zu dem Zeitpunkt weit entfernt, weswegen sie eventuell während der mündlichen Prüfung etwas eingeschüchtert war, da sie sich den Fragen der Professoren stellen musste (vgl. C, Z. 196-197, 235-241).

Auch die Immatrikulation zum Lehramtsstudium Sonderpädagogik war für K nicht ohne Barrieren. Eine elektronische Hochschulzugangsbestätigung hat K nicht erhalten, weswegen sie die Zusage nicht bestätigte und der Platz daraufhin weitergegeben wurde. Erst durch ein späteres Telefonat stellte sich der Fehler heraus, was für K ein „Drama ohne Ende“ (C, Z. 206) darstellte. In dem Zusammenhang sprach K sich für eine postalische Bestätigung neben der digitalen aus. Als sie endlich für das Studium eingeschrieben war, stand das Gespräch mit ihrer Chefin noch aus. Diese musste, genau wie ihre Kollegen, darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass sie den Weg, ein Studium anzutreten, eingeschlagen hatte. Dies war für K schwer, denn dadurch traf sie eine endgültige Entscheidung, die nicht mehr rückgängig gemacht werden konnte. Sie gab die Tätigkeit als Erzieherin auf und entschloss sich das Studium zu beginnen (vgl. D, Z. 50-51, 56, 88-91, 264-270). Um ihr Studium allerdings besser finanzieren zu können, wurde K die Möglichkeit gegeben neben dem Studium in der Kindertageseinrichtung zu arbeiten. Dies stellt insofern eine (mögliche) Hürde dar, da K durch diese Nebentätigkeit eine zeitliche Beeinträchtigung erfährt. Hinzu kommt, dass zu Beginn eines jeden Semesters ihr Arbeitsplan immer wieder an ihren Studienplan angepasst werden muss, was sie als „anstrengend“ (D,

Z. 101) wahrnahm (vgl. C, Z. 237; D, Z. 91-92, 98-102). Neben diesen Hindernissen war das Studium für K zu Beginn ungewohnt. Einerseits musste sie sich mit der Erstellung des Stundenplanes auseinandersetzen, was ihr bis heute sehr schwer fällt, da sie die Seminare und Vorlesungen von insgesamt drei Fächern koordinieren muss. Andererseits musste sie ihr soziales Umfeld neu strukturieren, da sie nun durch das Studium viele neue Personen kennenlernte, was für K „komisch“ (D, Z. 116) war, da sie zum Zeitpunkt des Studienantrittes nicht das Bedürfnis hatte neue Kontakte zu knüpfen. Darüber hinaus war für sie der unstrukturierte Studienalltag fremd. Ihr bisheriger Tagesablauf war durch den Beruf und durch ihre Freizeitaktivitäten geregelt. Nun musste sie, aufgrund der wegfallenden beruflichen Tätigkeit, die Zeit neben den Vorlesungen und Seminaren selbst planen, was ihr bis heute noch schwer zu fallen scheint (vgl. C, Z. 199-206, 226-231; D, Z. 109, 114-116, 117-120, 172-173).

Während des Studiums empfindet es K erschwerend, dass die vermittelten theoretischen Inhalte nicht an ihren Kenntnisstand anknüpfen. Als Beispiel nennt sie neben der Mathematik, die „einfach super weit weg für [sie ist]“ (C, Z. 263), auch die deutsche Grammatik, welche sie aufgrund des Besuches der Realschule nicht so ausführlich behandelt hatte. Auch hier fällt es ihr wieder schwer, genau wie bei der Zulassungsprüfung, gelernte Fachausdrücke in einem anderen Kontext anzuwenden. In dem Zusammenhang werden auch wieder Ks Selbstzweifel deutlich. Einerseits ist sie gewillt, die Lerninhalte nachzuholen, andererseits befürchtet sie das Studium aufgrund ihrer schlechteren Voraussetzungen im Vergleich zu Abiturienten nicht zu schaffen, da diese besser sind. Darüber hinaus setzt K sich selbst unter Druck, da sie das Studium in der vorgegebenen Zeit beenden möchte, weswegen ihr Stundenplan entsprechend voll ist. Ausschlaggebend dafür sind zwei Faktoren. Einerseits ihr Alter und andererseits die Angst, die Regelstudienzeit zu überziehen und in dem Zusammenhang keine finanzielle Unterstützung durch das BAföG zu erhalten (vgl. C, Z. 258-264, 267-269, 277-281; D, Z. 404-405).

Teil III

Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität

Diskussion

7 Verknüpfung der theoretisch und empirisch erarbeiteten Befunde

Die wissenschaftliche Literatur sowie die Erkenntnisse der empirischen Auswertung weisen hinsichtlich der Studienmotive NTS und der wahrgenommenen Hemmnisse beim Zugang zu einem Studium auf dem Dritten Bildungsweg große Parallelen auf, welche im Folgenden diskutiert werden. Dabei werden die Aussagen der Gesprächspartner bzgl. der subjektiv wahrgenommenen Beweggründe der Studienaufnahme und der damit verbundenen Hürden untereinander verglichen. Darüber hinaus werden die empirischen Ergebnisse den theoretischen Befunden gegenübergestellt.

Die von Wolter und Reibstein beschriebenen Dimensionen der vorrangig berufs- und fachorientierten sowie vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientierten Beweggründe einer Studienaufnahme von Studierenden des Dritten Bildungsweges (vgl. Kapitel 3.2.1.2) stellen auch die ausschlaggebende Studienmotivation der im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten NTS dar. Besonders die zweite Dimension des gesteigerten persönlichkeits- und bildungsorientierten Interesses an der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde von beiden Respondenten immer wieder hervorgehoben. Gleichwohl nehmen auch die berufs- und fachbezogenen Motive einen großen Stellenwert im Kontext der Bildungsbiografie beider Gesprächspartner ein. Somit können die theoretischen Befunde bzgl. dieser groben Differenzierung bestätigt werden. Sowohl Frau K als auch Herr H konnten sich in einem fachgebundenen Studium nach dem Bestehen der Zugangsprüfungen an der Universität Rostock immatrikulieren. Dabei knüpft das Studienfach an die bereits absolvierte Berufsausbildung und die mehrjährige Berufstätigkeit an. Diese Voraussetzungen mussten erfüllt werden, um eine Berechtigung zur Teilnahme an den Zugangsprüfungen zu erhalten. Dadurch begründet ist nicht verwunderlich, dass neben dem persönlichen Interesse auch berufs- und fachspezifische Motive entscheidend für die Aufnahme des Studiums waren, da für die Respondenten nur dieser Zugangsweg zum Hochschulstudium möglich war. Eine Aufstiegsfortbildung und somit eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung haben beide Gesprächspartner im Rahmen ihrer beruflichen Laufbahn nicht erworben (vgl. Kapitel 1.2.4.2).¹⁰²

¹⁰² Ob die berufs- und fachbezogenen Motive ebenso bei NTS mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung einen entscheidenden Einfluss auf die Studienaufnahme nehmen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beurteilt werden. Dazu hätten Gespräche mit Personen dieser Gruppe geführt werden müssen, welche dem Forschungsinteresse einer weiteren Qualifikationsarbeit zu Grunde liegen könnten. Möglich ist einerseits, dass die NTS trotz dem Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung einen Studiengang aufnehmen, welcher an ihre beruflichen Vorqualifikationen anknüpft, wodurch die berufs- und fachorientierte Dimension an Bedeutung gewinnt. Andererseits kann durch den Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, welche mittels einer Aufstiegsfortbildung erworben werden kann, eine berufliche Umorientierung eher realisiert werden als durch eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Zwar kann eine fachgebundene Studienrichtung auch eine berufliche Neuausrichtung, trotz fehlender Aufstiegsfortbildung, darstellen; das neu eingeschlagene zukünftige Tätigkeitsfeld steht allerdings in engem Zusammenhang mit der beruflichen (Erst)Ausbildung, wodurch auch berufsbezogene Studienmotive herangezogen werden können.

Beide Gesprächspartner verbinden mit dem Abschluss ihres Studiums neben einem höheren Lebensstandard auch eine zufriedenstellende berufliche Tätigkeit nach der wissenschaftlichen Weiterbildungsphase, wodurch ein extrinsisches Aufstiegsmotiv deutlich wird. Der zukünftige finanzielle Mehrverdienst im Vergleich zu dem Gehalt eines Erziehers nimmt für beide einen großen Stellenwert im Rahmen des Entscheidungsprozesses ein. Das Motiv, sich und der möglichen eigenen Familie etwas leisten zu können, überwiegt stark und rückt mehrmals in den Vordergrund (vgl. B, Z. 255-258; C, Z. 96-107; 127-135). Daneben stellt die Unzufriedenheit gegenüber dem niedrigen Betreuungsschlüssel ein weiteres entscheidendes Motiv dar. Vor allem K äußert diesbezüglich ihren Unmut, da sie persönlich den Anspruch vertritt, ihren Beruf gut auszuführen. Aufgrund des schlechten Erzieher-Kind-Schlüssels waren jedoch die Arbeitsbedingungen erschwert, was auch H während eines Praktikums in einer Kindertagesstätte feststellte. Durch die Tätigkeit (H) bzw. das Praktika (K) in einer sonderpädagogischen Einrichtung konnten beide Respondenten Eindrücke und Erfahrungen aus dem Berufsleben eines Heilerziehers bzw. Sonderpädagogen sammeln. Besonders der hohe Betreuungsschlüssel reizte K als auch H. Dadurch entwickelten beide den Wunsch, selbst in diesem Bereich tätig zu werden, weswegen sie eine berufliche Weiterbildung bzw. eine berufliche Umorientierung anstrebten (vgl. B, Z. 221-231; C, Z. 78-92). In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass bei beiden Respondenten ein extrinsisch verankertes Statusproblem zu Grunde liegt, welches der Dimensionen vorrangig berufs- und fachorientiert zuzuordnen ist (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Diese Annahme kann gestützt werden durch ihr beider Interesse an einer sonderpädagogischen Tätigkeit, obgleich die beruflichen Qualifikationen fehlten. Das Motiv ist jedoch zu widerlegen, da Mucke unter dem Begriff des Statusproblems den verwehrtten Aufstieg innerhalb eines Tätigkeitsfeldes aufgrund unzureichender Qualifikationen fasst (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Zwar wollen beide Gesprächspartner sowohl aus vorrangig berufs- und fachorientierten als auch aus vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientierten Motiven aufsteigen, wodurch die Aufnahme eines Studiums rechtfertigt werden kann, dennoch erfolgt der Aufstieg je nach Bundesland berufsfeldübergreifend. Die Ausbildungswege zum Erzieher und zum Heilerzieher unterscheiden sich insofern, als dass ein Erzieher eine fachbereichsübergreifende Lehre absolviert, durch die er zahlreiche Einblicke in unterschiedliche Tätigkeitsbereiche erhält. In Abhängigkeit des Bundeslandes, in dem die Ausbildung zum Erzieher absolviert wird, können demzufolge auch heilpädagogische Inhalte vermittelt werden (vgl. BA 2012a, o.S.). Dem gegenüber ist der Arbeitsbereich eines ausgebildeten Heilerziehers ausschließlich auf sonderpädagogische Einrichtungen ausgerichtet (vgl. BA 2012b, o.S.). Somit stellt die Tätigkeit eines Heilerziehers eine Spezifikation eines Erzieherberufs dar. Bedingt durch diese unterschiedlichen, landesspezifischen Regelungen hatte lediglich K die Möglichkeit einer Anstellung als Heilerzieherin in Niedersachsen nachzugehen, welche sie jedoch nicht wahrnahm. Das Bedürfnis, entfernt von der Heimat einer Berufstätigkeit nachzugehen, war größer (vgl. C, Z. 68-80). Ihre Qualifikation wurde in Mecklenburg-

Vorpommern nicht in dem Ausmaß anerkannt, weswegen nun auch K eine berufliche Umorientierung anstrebt (vgl. C, Z. 68-80, 112-119).

Jedoch konnte darüber hinaus erarbeitet werden, dass bei H, im Gegensatz zu K, die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums vorrangig berufsbezogen war. Hier bestätigen sich die theoretischen Befunde von Wolter und Reibstein (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Diese Abweichung kann allerdings weniger auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückgeführt werden, da vielmehr ein situationsbedingter Faktor Einfluss auf Hs Entscheidung nahm. Dieser Faktor kann unter dem Begriff der (privaten) Veränderungen subsummiert werden (vgl. Kapitel 3.2.1.1), auch wenn eine eher berufsbedingte Veränderung den besonderen Lebensübergang kennzeichnet. Ausschlaggebendes Moment für H war das endende Arbeitsverhältnis und die damit verbundene erneute berufliche Orientierungsphase. Demzufolge ist das berufsbezogene Motiv des sich ändernden Arbeitsverhältnisses bedeutend im Kontext von Hs Entscheidungsprozess (vgl. A, Z. 15-19). Geleitet durch die Gespräche mit damaligen Kollegen kann hinsichtlich dieses Kriteriums der beruflichen Umorientierung von einer extrinsisch geleiteten Studienmotivation ausgegangen werden, da die Kollegen H erst den Gedanken an ein Studium aufzeigten (vgl. A, Z. 19-23). Zwar war für H der Gedanke an ein Studium nicht neu, dennoch kam er erst zu diesem Zeitpunkt wieder auf. Bereits durch die Beendigung der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher erwarb H das Fachabitur, wodurch er zur Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule berechtigt war (vgl. B, Z. 70-76). Warum H nicht diesem Bildungsweg nach seiner Berufstätigkeit als Erzieher nachging, kann nicht geklärt werden. Vermutet werden kann, dass keine Fachhochschule im Umkreis seines Heimatortes einen sonderpädagogischen Studiengang anbot (vgl. PlusMedia Bildungsportal 2012, o.S.). Darüber hinaus kann der Einfluss der Kollegen bedeutend im Kontext der Studienfachwahl gewesen sein, da diese ihm eine Umorientierung zum Lehrer nahelegten (vgl. A, Z. 19-23).

Des Weiteren hatte der Studiengang Sonderpädagogik auf Lehramt an der Universität Rostock für H den Vorteil, dass er zukünftig durch die berufliche Umorientierung sein intrinsisches Interesse an fachlichen Inhalten erweitern konnte. Dieses Studienmotiv kam bei H allerdings erst durch die Auseinandersetzung mit der Aufnahme des Studiums zum Tragen und ist vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientiert (vgl. Kapitel 3.2.1.3). Der Grund, gesellschaftlich etwas bewegen und dadurch auch verändern zu können, motivierte H im Kontext der Studienaufnahme stark, wobei dieser Wunsch entscheidend für seine gesamte berufliche Orientierung war. Besonders im Bildungssystem konnte H gewisse Punkte nicht gutheißen. Dieses Studienmotiv kann unter dem von Kreitz und Otten herausgearbeiteten Grund des Nachvollziehens sozialer Probleme subsummiert werden (vgl. Kapitel 3.2.1.1), da H sich durch die Aufnahme des Studiums mehrere Anknüpfungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Gesellschaft erhofft (vgl. A, Z. 481-497). Bereits während seiner Erziehertätigkeit wollte er mehr durch die Zusammenarbeit mit Kindern bewirken, was er nun durch die berufliche

Umorientierung zur Lehrkraft auszubauen versucht (vgl. B, Z. 213-221). Zwar kann eine Wissenserweiterung in dem Zusammenhang auch der berufs- und fachorientierten Dimension zugeordnet werden, diese nimmt jedoch bezogen auf Hs übergeordnetes Studienmotiv einen kleineren Stellenwert ein, da das Wissen über berufs- und fachbezogenen Studieninhalte grundlegend für sein Ziel der Verbesserung der Gesellschaft ist. Darüber hinaus zeigt sich bei H das Interesse an formalen Abschlüssen (vgl. Kapitel 3.2.1.1), welches extrinsisch durch Kollegen angeregt wurde. Dieses Motiv liegt in der Tatsache begründet, dass H auch als Lehrer zukünftig tätig sein wollte, weswegen er den Studienabschluss benötigt (vgl. A, Z. 19-23).

Demgegenüber liegen bei K überwiegend intrinsische Motive der Aufnahme eines Studiums zu Grunde, welche durch überwiegend extrinsische Einflussgrößen bedingt sind. Diese bildeten sich während des gesamten beruflichen Werdegangs heraus. Die intrinsisch verankerten Motive der Studienaufnahme können der vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientierten Dimension zugeordnet werden, obwohl auch beruflich- und fachorientierte Gründe ausschlaggebend für ihre Entscheidung waren. Die Tatsache, dass K während ihrer Schullaufbahn kein Abitur anstrebte, belastet sie bis zum Zeitpunkt der Studienaufnahme sehr. Alle Familienmitglieder in ihrem Alter¹⁰³ haben eine formale Hochschulzugangsberechtigung erworben, wodurch sie Minderwertigkeitsgefühle entwickelte (vgl. C, Z. 138-141; D, Z. 466-469). Bereits durch die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin wollte K ihre Fachhochschulreife erwerben, weswegen sie im Rahmen des Au Pair Jahres ihre Englischkenntnisse verbesserte. Dadurch begründet, dass das Fachabitur an das Unterrichtsfach Mathematik gebunden war, scheiterte sie (vgl. C, Z. 32-35, 35-39, 39-47). Dennoch behielt sie schon zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit des Hochschulzugangs auf dem Dritten Bildungsweg im Hinterkopf (vgl. C, Z. 47-57). Die Selbstzweifel an ihrer eigenen Leistungsfähigkeit wuchsen jedoch, genauso wie der wahrgenommene Druck von außenstehenden Personen, wie bspw. durch ihre Mutter (vgl. z.B. C, Z. 138-148, 926-936). Erst die externen berufsbezogenen Faktoren, wie die nicht zufriedenstellenden Arbeitsverhältnisse in der Kindertageseinrichtung und der Wunsch zukünftig einen höheren Lebensstandard genießen zu können (vgl. Aufstiegsmotiv, S. 95), ließen K erneut an eine Studienaufnahme denken. Im Vergleich zu H können diese Aufstiegsmotive auch unter dem von Kreitz und Otten definierten Motiv des Entfliehens der Alltagsroutine zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.2.1.1). K gab freiwillig ihre berufliche Tätigkeit auf, um sich wissenschaftlich weiterzubilden. Bestärkt durch ihre Freundin (extrinsischer Einfluss) festigte sich der stark intrinsisch verankerte Wille (vgl. C, Z. 127-135; 827-833). Dem Zwang nach familiärer Anerkennung wollte K durch die Studienaufnahme gerecht werden, wodurch sie sich eine Stärkung des Selbstwertgefühls erhofft, um ihren Minderwertigkeitsgefühlen entgegenzuwirken. Sie erzählt ihnen jedoch nicht von ihrem Vorhaben (vgl. C, Z. 940-951). Dieses Verhalten beruht auf psychologischer Reaktanz, da sie dem scheinbaren zusätzlichen Druck

¹⁰³ Hierunter zählen Ks Schwester sowie Cousins und Cousine (vgl. C, Z. 139-140).

durch ihre Eltern entgegenwirken wollte. Den nötigen Rückhalt erhielt sie durch Freunde, aber auch durch ihr Wissen, auch in schwierigen Situationen einen klaren Kopf bewahren zu können (vgl. C, Z. 620-663; D, Z. 130-142). In dem Zusammenhang erklärt sich auch, warum der Entscheidungsprozess für ein Studium bei K, im Gegensatz zu H, über die gesamte Berufsbiografie anhielt. Die Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit können zwar auch bei H verzeichnet werden, diese sind jedoch nicht in dem Ausmaß verankert. Die Bedenken gegenüber den Anforderungen der Zugangsprüfung wurden bereits während des Beratungsgespräches beseitigt. Zudem hat H durch seine Familie und sein soziales Umfeld zu jedem Zeitpunkt Unterstützung und Anerkennung erhalten, weswegen diese Zweifel gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit schnell verfliegen (vgl. A, Z. 153; B, Z. 52-55). Des Weiteren hat H, im Gegensatz zu K, bereits eine Fachhochschulreife erworben, welche sein Potential bekräftigt (vgl. B, Z. 70-76). Dementsprechend kann angenommen werden, dass vor allem dispositionale Barrieren entscheidend bzgl. der Dauer des Entscheidungsprozesses von NTS gewirkt haben. Ohne die (emotionale) Unterstützung durch die Familie (vordergründig H) und das soziale Umfeld (vordergründig K) hätten allerdings beide Respondenten wahrscheinlich kein Studium angetreten, wodurch die Bedeutung des sozialen Kapitals einen wichtigen Stellenwert im Rahmen des Entscheidungsprozesses und des nachfolgenden Studiums einnimmt (vgl. Kapitel 3.2.1).

Darüber hinaus wird auch bei K das Interesse an formalen Abschlüssen deutlich (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Der Studienabschluss impliziert eine Leistungsfähigkeit, welche K bisher nicht zugetraut wurde und wofür sie keine Anerkennung erhielt (vgl. C, Z. 925-936). Des Weiteren kann sie schließlich durch die Beendigung des Studiums in dem von ihr präferierten Berufsfeld tätig sein, wodurch dieses Interesse zusätzlich bekräftigt wird. In dem Zusammenhang nimmt ebenso das intrinsisch verankerte Interesse an fachbezogenen Studieninhalten einen hohen Stellenwert ein, womit das Motiv der Wissenserweiterung ersichtlich wird (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Dieses Interesse festigte sich bereits während des Praktikums zur Zeit ihrer Ausbildung, wurde jedoch erst durch die Aufnahme des Studiums befriedigt (vgl. C, Z. 801-807; D, Z. 339-340, 340-345). Im Gegensatz zu H musste K sich mit dem Lehramtsstudium arrangieren. Insofern die Möglichkeit bestanden hätte, sich in einem grundständigen Studiengang im Bereich Sonderpädagogik einschreiben zu können, hätte K dies sicher bevorzugt. Grund dafür ist ihre Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem, da sie es selbst schwer hatte in diesem zu bestehen. So wie H möchte K zwar keine gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf das Bildungssystem anstreben, das Notensystem stellt sie allerdings dennoch in Frage (vgl. C, Z. 833-838). Zudem könnten die langen Ferienzeiten sowie das zukünftig höher einzuschätzende Gehalt Einfluss auf Ks Entscheidung genommen haben. Bezüglich des von Kreitz und Otten erarbeiteten Studienmotivs, dem Knüpfen neuer Kontakte (vgl. Kapitel 3.2.1.1), äußert sich H, im Vergleich zu K, nicht. Dennoch hat K dieses Motiv nicht als entscheidenden Faktor für die Studienaufnahme wahrgenommen. Im Gegenteil, der Gedanke löste in K eher Unbehagen aus, da er ihr erst unmittelbar vor Studienbeginn bewusst

wurde und sie sich nicht vorstellen konnte einem noch größeren sozialen Umfeld gerecht werden zu können (vgl. D, Z. 109-116).

Hinsichtlich der Studienzugangshemmnisse konnte herausgearbeitet werden, dass sowohl bei H als auch bei K die Studienfinanzierung eine große Hürde während des gesamten Studiums darstellt (vgl. A, Z. 132-142; D, Z. 79-95). Zwar erhalten beide Respondenten elternunabhängiges BAföG, die finanziellen Einschränkungen im Vergleich zur Berufstätigkeit sind jedoch so groß, dass beide einer beruflichen Nebentätigkeit nachgehen. Besonders H nimmt die Studienfinanzierung als besonders große Barriere wahr, da die Lebenshaltungskosten seiner Meinung nach mit zunehmendem Alter steigen und er sich finanziell stark einschränken muss (vgl. A, Z. 466-475). Im Gegensatz zu traditionellen Studierenden haben sich beide Gesprächspartner gegen eine Wohngemeinschaft und damit für eine höhere Miete in der alleinigen Wohnung entschieden (vgl. B, Z. 111-112; D, Z. 79-81). Dadurch überschreiten die entstehenden Wohnkosten den Pauschalbetrag um ein Vielfaches, welcher dem BAföG zugrundeliegt. In dem Zusammenhang fordert H eine Überarbeitung der unterstützenden Regelsätze (vgl. A, Z. 466-475), für was sich auch das BIBB bereits ausgesprochen hat (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Inwiefern die berufliche Nebentätigkeit sowohl bei K als auch bei H Auswirkungen auf das Studium hat, kann nicht eindeutig bewertet werden. Zwar empfindet K die Vereinbarkeit der nebenberuflichen Arbeitszeiten mit ihrem Stundenplan als schwierig (vgl. D, Z. 98-99), welchen Einfluss die berufliche Tätigkeit auf den Studienalltag und besonders die Prüfungsphase nimmt, erläutern beide Respondenten nicht. Dennoch sollten bspw. verstärkt Teilzeitstudienformate eingerichtet werden, auch vor dem Hintergrund, dass 65 Prozent der traditionellen Studierenden neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nachgehen (Stand 2009) (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 193-194). In diesem Kontext ist es demnach schwer einzuschätzen, in welchem Verhältnis die wahrgenommene finanzielle Hürde der beiden Respondenten im Vergleich zu den finanziellen Einschränkungen von traditionellen Studierenden steht. Die Unterstützung durch elternunabhängiges BAföG können diese im Regelfall nicht erhalten, insofern sie keine Berufsausbildung im Vorfeld der Studienaufnahme absolviert haben. Dementsprechend bezogen 86 Prozent der traditionellen Studierenden im Jahr 2009 eine Förderung nach BAföG, welches abhängig vom Einkommen der Eltern und der Anzahl der Geschwister ausgezahlt wurde (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 282, 293).

Die Selbstzweifel, welche bei K sehr ausgeprägt sind, liegen bei H in einem eher typischen Ausmaß vor. Seine Bedenken bezogen auf die Lernfähigkeit sind den Umständen geschuldet, dass er im Gegensatz zu traditionellen Studierenden älter und eventuell nicht mehr in dem Maße aufnahmefähig ist (vgl. A, Z. 142-146). Ks Selbstzweifel hingegen sind durch den Druck externer, aber auch interner Faktoren bedingt, durch welche sie sich im Vorfeld der Studienaufnahme eingeschränkt fühlte (vgl. C, Z. 135-138, 138-142, 142-144, 926-934). Darüber hinaus setzte sie der studienfachbedingte Numerus Clausus zusätzlich unter Druck während der Prüfungsphase (vgl. C, Z. 187-188). Durch die fehlenden

fachbezogenen Kenntnisse in Mathematik und Deutsch sieht K einen Nachteil gegenüber traditionellen Studierenden (vgl. C, Z. 258-270). Dieser leistungsbezogenen Heterogenität kann durch zusätzliche, zielgruppenspezifische Studienangebote entgegengewirkt werden. In Form von Übungen, Tutorien oder e-Learning-Angeboten könnten Studierende ohne Abitur im Rahmen des Studiums eine Lernunterstützung erfahren. In dem Zusammenhang sollten sich auch die Dozenten verstärkt mit beruflichen Praxen auseinandersetzen und wissenschaftliche Inhalte verstärkt auf diese übertragen (vgl. A, Z. 252-259; C, Z. 267-269; D, Z. 340-341). Hervorzuheben ist allerdings, dass Ks auffällige Selbstzweifel persönliche Ursachen haben, welchen sie selbst entgegenwirken muss, um ihr Selbstvertrauen in ihre Leistungsfähigkeit zu stärken.

Weiterhin bedürfen die Beratungsangebote, welche K im Rahmen der Studienentscheidung besuchte, einer Verbesserung. Neben einer strukturierten und verständlichen Internetplattform (vgl. C, Z. 215-216) sollten sich vor allem die Angestellten der allgemeinen Studienberatung mit den Bedarfen der NTS auseinandersetzen, um die derzeit noch zu verzeichnende Kluft zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung überwinden zu können (vgl. Kapitel 3.2.2.2; D, Z. 235-241, 273-276). Auch wenn H für sich persönlich diese Beratungsangebote nicht für nötig empfand (vgl. A, Z. 371-372), sollte über eine umfassendere Studienberatung nachgedacht werden durch die u.a. über Zugangsvoraussetzungen informiert und in denen ferner die Studienstruktur und der Studienablauf für NTS noch deutlicher wird. Zudem empfindet K einen umfassenderen Einblick in zukünftige mögliche berufliche Tätigkeiten als sinnvoll (vgl. D, Z. 260-264), wobei anzumerken ist, dass die Angebote der Studienberatung nicht für das Aufzeigen beruflicher Orientierungen zuständig sind. Dennoch könnten sie auf kompetente Einrichtungen bzw. Beratungsstellen verweisen. Dadurch begründet, dass sowohl K als auch H heute noch Schwierigkeiten mit dem hochschulischen Organisationssystem haben, wie bspw. die Zusammenstellung des Stundenplans (vgl. z.B. C, Z. 255-230), könnten Mentoren höherer Fachsemester den Studierenden zur Seite stehen.

Die von Mucke sehr ausführlich beschriebenen Hürden bzgl. der studienfachbezogenen Zugangsprüfungen (vgl. Kapitel 3.2.2.3) können nur teilweise durch die Aussagen Ks und Hs bestätigt werden. So empfand nur H die Auseinandersetzung mit den Zulassungskriterien im Vorfeld der Prüfungen schwierig (vgl. A, Z. 347-348). Weitere Probleme wurden lediglich von K geäußert. So nahm sie die Wartezeit zwischen der Prüfungsphase bzw. den Prüfungen und dem Beginn des Studiums als zu langanhaltend wahr (vgl. C, Z. 211-218). Des Weiteren war die Vorbereitung auf die Prüfungen für K sehr schwer, da sie nebenbei beruflich tätig war und ihrem Arbeitgeber nicht von ihrem Vorhaben erzählen wollte (vgl. C, Z. 1027-1028; D, Z. 89-90). Demgegenüber schätzte H sowohl die Prüfungsvorbereitungsphase als auch die Prüfungen an sich als annehmbar ein (vgl. A, Z. 196).

Inwiefern die Erkenntnisse von Wolter und Reibstein hinsichtlich der Wahl der Studienabschlussform noch Bestand haben (vgl. Kapitel 3.2.1.2), lässt sich anhand der vorliegenden Arbeit nicht verdeutlichen. Zwar streben beide Respondenten ein Lehramtsstudium an, die Gesprächspartner wurden jedoch nicht zufällig ausgewählt (vgl. Kapitel 5.1). Des Weiteren lassen die Befunde der kleinen Erhebung an der Universität Rostock keine Aussage zu, da die Studienabschlussform der (potentiellen) NTS nicht festgehalten wurde (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 14-15). Dennoch bestätigt die Untersuchung die von Kreitz und Otten herausgearbeiteten Befunde bzgl. der bevorzugten Studienfachwahl (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Über den gesamten Erhebungszeitraum vom Wintersemester 2004/2005 bis zum Wintersemester 2011/2012 zeigt sich, dass die geisteswissenschaftlichen Studienfächer von den NTS präferiert wurden. Die Mehrheit der NTS immatrikulierte sich in einem Studienfach der Philosophischen oder der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, nachdem sie die Zugangsprüfungen bestanden haben. Demgegenüber beschränkte sich die Zahl der Anfragen für einen Studiengang des Fachbereichs Chemie oder Biologie auf durchschnittlich einen Interessenten pro Semester. Die ausschlaggebenden Gründe können nur andeutungsweise durch Mutmaßungen aufgezeigt werden. So stellen u.a. zu fachspezifische Klausuren die größte Hürde besonders in den MINT-Fächern dar, wobei die Kenntnisse im Umgang mit grundlegenden mathematischen Werkzeugen entscheidend sind (vgl. Freytag-Loringhoven 2012, S. 14-15). Die Anforderungen von wissenschaftlichen Einrichtungen sind somit in diesem Bereich hoch einzuschätzen.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die theoretisch erarbeiteten Befunde durch die empirische Analyse zum größten Teil bestätigt werden konnten. Ersichtlich wurde, dass nicht nur ein Motiv, sondern vielmehr zahlreiche ineinander übergehende Motive dazu beigetragen haben, dass sich die beiden Respondenten zur Aufnahme eines Studiums entschlossen, wobei auch besondere Charaktereigenschaften den Entscheidungsprozess beeinflussten. Diese Motive sind darüber hinaus vorrangig persönlichkeits- und bildungsorientiert und implizieren zudem die subjektiv wahrgenommenen Hürden. Vor allem die Studienfinanzierung stellt eine große Barriere nicht nur im Rahmen der Entscheidung für ein Studium, sondern auch während der gesamten wissenschaftlichen Ausbildung dar. Dennoch ist zu verzeichnen, dass sowohl K als auch H einen nahezu reibungslosen Übergang von der Berufstätigkeit hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock vollziehen konnten.

Ausblick

Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Bildungsbiografien der Respondenten konnte beispielhaft verdeutlicht werden, dass Flexibilität sowie Nichtvorhersehbarkeit kennzeichnend für LLL sind, da sich die beruflichen Lebensverläufe hinsichtlich zahlreicher Kriterien unterscheiden. Zwar stellt allein die Möglichkeit des Studiums auf dem Dritten Bildungsweg diese Annahme außer Frage, dennoch sollten die Hemmnisse in Verbindung mit der Aufnahme eines Studiums um ein vielfaches vermindert werden, sodass schließlich die Zahl der NTS weiter steigt.

Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Hochschulzugangsprüfungen für NTS gelegt werden. Zwar gibt es keine konkrete Zahl, welche Aufschluss über die Durchfallquote der potentiellen Studienbewerber ohne Abitur gibt. Vor dem Hintergrund der zahlreichen nicht-bestandenen Zugangsprüfungen an der Universität Rostock (exemplarisch für das Sommersemester 2012) ist sie jedoch deutschlandweit als sehr hoch einzuschätzen. Dieser Befund wurde auch in Finnland aufgezeigt. Eine Hochschulzugangsprüfung muss hier allerdings sowohl von Abiturienten als auch von Personen mit einer dreijährigen beruflichen Ausbildung abgelegt werden. Genau wie in Deutschland beträgt die Zahl derer, die diese Prüfung ohne Abitur schaffen zwei Prozent, obwohl die finanzielle Unterstützung der NTS besser ist. Neben der staatlichen Förderung erhalten Arbeitnehmer in Finnland das Recht auf ein Sabbatjahr, um dem Studium nachgehen zu können. Darüber hinaus steht ihnen eine geringe Vergütung während dieses Jahres zu. Das Problem liegt somit nicht in den Voraussetzungen und der Studienfinanzierung, da sie für Abiturienten als auch für Absolventen des berufsbildenden Systems gleich sind. Vielmehr scheinen die anspruchsvollen Aufnahmeverfahren der Universitäten und Fachhochschulen ausschlaggebend für die geringe Zahl der NTS in Finnland zu sein. Zur Erhöhung der Quote sind Hochschulen dementsprechend angehalten, die Zugangsprüfungen auch an die Kompetenzen der beruflich qualifizierten Studienbewerber anzupassen. Dieser Problematik ist in ähnlicher Ausprägung in Deutschland zu beobachten. Allein durch die Sicherstellung der formalen Durchlässigkeit für Studienbewerber des dualen Systems kann die Zahl der NTS nicht erhöht werden. Die Öffnung der Hochschulen geht demnach mit einer zielgruppenspezifischen Förderung und Integration beruflich qualifizierter Studienbewerber und Studierender einher, um die einseitige Ausrichtung des akademischen Bildungssystems auf Studierende mit Abitur aufzubrechen (vgl. Diller et al. 2011, S. 28-29).

Daneben gilt es jedoch auch den sozialen Selektions- und Reproduktionsfunktionen bildungssystemübergreifend entgegenzuwirken. Allein durch die Öffnung der Hochschulen kann diese geforderte Chancengleichheit auf Bildung nicht gewährleistet werden. Die Einbindung des Konzeptes für LLL an schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildungseinrichtungen ist dafür von existentieller Bedeutung, um die (wissenschaftliche) Weiterbildungsbereitschaft der Bevölkerung nachhaltig anregen und fördern zu können. Im Rahmen dieser Etablierung muss allerdings eine grundlegende Um-

strukturierung des gesamten Bildungssystems erfolgen, durch welche die lernenden Subjekte und deren Bedürfnisse sowie die individuellen Lernprozesse im Vordergrund stehen. Eine strukturelle Kooperation der einzelnen Bildungsbereiche ist dafür unumgänglich (vgl. Wolter 2001b, S. 141-151).

Durch eine solche Verknüpfung könnte besonders der Übergang von einem System in ein anderes wesentlich vereinfacht werden. In diesem Kontext stellt die Hochschulzugangsprüfung für Studienbewerber ohne Abitur die Nahtstelle dar, welche mit zahlreichen Hürden verbunden ist. Bei qualifizierten Berufstätigen mit einer Aufstiegsfortbildung liegen jedoch möglicherweise andere Hemmnisse einer Studienaufnahme zugrunde. Gleichwohl sollte auch das Probestudium als weitere Form des Hochschulzugangs für NTS mehr Beachtung zu Teil kommen. Durch Folgeuntersuchungen müssten diese besonderen Übergangsschnittstellen näher analysiert werden, wobei die Einbindung des berufsbildenden Systems verstärkt berücksichtigt und gefördert werden sollte. Schließlich könnte so ein weiterer Beitrag geleistet werden, um dem Gedanken der "yesterday's 'non-traditional' students are today and tomorrow's 'lifelong learners'" (Schuetze/Slowey 2002, S. 322) noch mehr gerecht werden zu können.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (2006): Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. (abrufbar unter: http://abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_LLL_und_soziales_Kapital_Berlin-2006.pdf; Zugriff: 13.06.2012).
- Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 577-606.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734.
- Alheit, Peter; von Felden, Heide (2009): Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biografieforschung zu tun? In: Alheit, Peter; von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzept und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-17.
- Apitzsch, Ursula; Inowlocki, Lena (2000): Biographical analysis. A ‚German‘ school? In: Prue, Chamberlayne; Bornat, Joanna; Wengraf, Tom (Hrsg.): The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples. London, New York: Routledge, S. 53-70.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (abrufbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1323248009368>; Zugriff: 14.03.2012).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bade-Becker, Ursula; Graeßner, Gernot (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, Peter; Nuissl, Eckehardt (Hrsg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Köln: Luchterhand Verlag, Themenbereich 10.
- Barthel, Wolfgang (2001): Prüfungen – kein Problem! Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Berk, Laura (2005): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bernhard, Nadine; Graf, Lukas; Powell, Justion J.W. (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? (abrufbar unter: <http://www.wzb.eu/sites/default/files/26-291.pdf>; Zugriff: 01.09.2012).
- Böcher, Dunja; Gagnat, Hélène; Delacrétaiz, Paola (2006): Lebenslanges Lernen. Dossier. (abrufbar unter: http://www2.dipf.de/bildungsinformation/lebenslanges_lernen.pdf; Zugriff: 08.05.2012).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brahm, Taiga; Gebhardt, Anja (2011): Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, H.2, S. 15-29.
- Bretschneider, Markus (2006): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. (abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf>; Zugriff: 02.04.2012).
- Bron, Agnieszka; Agéll, Karin (2000): Sweden. Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, Hans; Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge Falmer, S. 83-100.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012a): Berufsinformationen einfach finden: Erzieher/in. (abrufbar unter: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9162>; Zugriff: 04.09.2012).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012b): Berufsinformationen einfach finden: Heilerziehungspfleger/in. (abrufbar unter: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/resultList.do?resultListItemsValues=9127_9118&duration=&suchweg=begriff&searchString=%27+Heilerzieher*+%27&doNext=forwardToResultShort; Zugriff: 04.09.2012).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. (abrufbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA139.pdf>; Zugriff: 31.07.2012).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): (2012): Jahresbericht 2011/2012. (abrufbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6924>; Zugriff: 07.09.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.): Deutschlandstipendium. Wie es funktioniert. (abrufbar unter: <http://www.deutschland-stipendium.de/de/1684.php>; Zugriff: 07.06.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1998): Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf; Zugriff: 04.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf; Zugriff: 04.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf; Zugriff: 04.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Der Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung. (abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3322.php>; Zugriff: 04.04.2012).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010a): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf; Zugriff: 13.09.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010b): Flyer: Das neue BAföG. Informationen zur Ausbildungsförderung. Bonn; Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011a): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf; Zugriff: 24.05.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011c): Studiensituation und Studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf; Zugriff: 29.05.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011d): Organisation und Aufbau des Bologna-Prozesses. (abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/13195.php>; Zugriff: 11.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011e): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leitfaden zur ersten Wettbewerbsrunde. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/20110330_Leitfaden-erste-Wettbewerbsrunde_barrierefrei.pdf; Zugriff: 05.06.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012a): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/de/15644.php?piwik_campaign=TagCloud&piwik_kwd=Anerkennungsgesetz; Zugriff: 26.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012b): Pressemitteilung: Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. (abrufbar unter: [http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0131-012\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0131-012(1).pdf); Zugriff: 17.04.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012c): Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/de/17592.php?piwik_campaign=TagCloud&piwik_kwd=Offene%20Hochschulen; Zugriff: 15.07.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012d): Der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte. (abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>; Zugriff: 01.08.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012e): Der Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung. (abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3322.php>; Zugriff: 22.08.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012f): Die Entwicklung von den Anfängen bis heute. (abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/15553.php>; Zugriff: 09.09.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012g): Unser Potential nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Bukarester Communiqué. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf; Zugriff: 13.09.2012).

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2010): Fachkräftemangel bekämpfen, Wettbewerbsfähigkeit sichern. Handlungsempfehlungen zur Fachkräftesicherung in Deutschland. (abrufbar unter: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/1B543C454D75D4DCC12577F10033EFC0/\\$file/Fachkraeftesicherung-9-Punkte-Sofortprogramm.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/1B543C454D75D4DCC12577F10033EFC0/$file/Fachkraeftesicherung-9-Punkte-Sofortprogramm.pdf); Zugriff: 21.04.2012).
- Chisholm, Lynne (2009): Bildung in Europa. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhardt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-247.
- Criblez, Lucien; Oelkers, Jürgen; Reussler, Kurt; Berner, Esther; Halbheer, Ueli; Huber, Christina (2009): Bildungsstandards. Leipzig: Klett und Balmer Verlag.
- Crosling, Glenda; Thomas, Liz; Heagney, Margaret (2008): Improving Student Retention in Higher Education. The role of teaching and learning. London: Routledge Falmer.
- Cross, Kathryn Patricia (1981): Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, Jacques (1996): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Paris.
- Dehnborstel, Peter; Seidel, Sabine; Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. (abrufbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1275999641486>; Zugriff: 22.08.2012).
- Deutsche Bank (2012): Deutsche Bank StudentenKredit – gelassen durchs Studium. (abrufbar unter: https://www.deutsche-bank.de/pbc/pk-kredit_finanzierung-studentenkredit.html; Zugriff: 07.06.2012).
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 42, S. 23-25.
- Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK) (2007): Kluge Köpfe – vergeblich gesucht! Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft. (abrufbar unter: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/fachkraeftemangel_07.pdf/at_download/file?mdate=1291825737379; Zugriff: 20.04.2012).
- Deutsche Kreditbank AG (DKB): DKB-Privatdarlehen. (abrufbar unter: https://www.dkb.de/privatkunden/privatdarlehen/index.html?token=OQQWnUpWvv&check=1339072988906&env_0=MTMzOTA3Mjg0Mzk1Mg&env_1=MTMzNzI5MjcwOTc4Mw&beauskunftung_vermittler=false&sendTrigger=&referer_diff=22135.tg_vgl_s2&affiliate=ntz&unterreferer=netzeffekt_fq20077&orderid=2012060714430703152800&referer=28268.netzeffekt_fq20077&prozessid=2012060714430705094000; Zugriff: 07.06.2012)
- Diller, Franziska; Festner, Dagmar; Freiling, Thomas; Huber, Silke (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Doering, Sabine; Hanft, Anke (2011): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Buhr, Regina; Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Mucke, Kerstin; Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 176-186.
- Dorn, Barbara; Müller, Susanne (2008) Durchlässigkeit und Flexibilität – Anforderungen an ein modernes Bildungssystem. In: Buhr, Regina; Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Mucke, Kerstin; Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann, S. 52-55.
- Dunkel, Torsten (2006): Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung. Das Ende des klassischen Universitätsmodells(?) In: Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft Vol. 12, Nr. 2, S. 164-188.
- Ebert, Andreas; Kistler, Ernst (2007): Demographie und Demagogie. Mythen und Fakten zur „demographischen Katastrophe. In: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft Polka Heft 146, S: 39-59.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (o.J.): Beschäftigung, Soziales und Integration. Politischer Rahmen. (abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=753&langId=de>; Zugriff: 08.05.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. (abrufbar unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>; Zugriff: 11.04.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, an enhanced European cooperation in vocational education and training. „The Copenhagen Declaration“. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf; Zugriff: 24.03.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2004): Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf; Zugriff: 09.09.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2006): Communiqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. (abrufbar unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf; Zugriff: 09.09.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2007): ECTS-Grundsätze. 21. Dezember 2007. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf; Zugriff: 10.04.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2008a): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf; Zugriff: 03.04.2012).

- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2008b): Bordeaux-Kommiqué ist ein wichtiger Schritt zur Intensivierung der Zusammenarbeit in der Berufsbildung. (abrufbar unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1772&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en>; Zugriff: 09.09.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2010a): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Bewertung der Lissabon-Strategie. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_de.pdf; Zugriff: 03.04.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2010b): Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf; Zugriff: 09.09.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2011): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm; Zugriff: 14.03.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2012a): Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_de.htm; Zugriff: 10.04.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2012b): Kopenhagen-Prozess. Nationale Behörden und Sozialpartner aus 33 europäischen Ländern unterstützen im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_de.htm; Zugriff: 04.04.2012).
- Europäische Kommission (EU-Kommission) (2012c): Allgemeine und Berufliche Bildung. Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen. (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/mobility_de.htm; Zugriff: 11.08.2012).
- European Management Accountants Association e. V. (EMAA) (o. J.): European qualification frame. Definition (abrufbar unter: <http://www.emaa.de/167.0.html>; Zugriff: 14.03.2012).
- Eurostat (2011): Europe in figures. Eurostat yearbook 2011. (abrufbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-11-001/EN/KS-CD-11-001-EN.PDF; Zugriff: 20.04.2012).
- Faulstich, Peter, Oswald, Lena (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. (abrufbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf; Zugriff: 29.05.2012).
- Fischer, Arthur; Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner; Münchmeier, Richard (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske+ Budrich.
- Fischer, Wolfgang; Kohli, Martin (1987): Biografieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biografie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske+ Budrich, S. 25-49.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) (o.J.): Das Informationsportal zur Europäisierung der Bildung. Geschichte. (abrufbar unter: <http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/eqf/geschichte/geschichte.rsys>; Zugriff: 03.04.2012).

- Freitag, Walburga K. (2009a): Hochschule als Ort lebenslangen Lernens in Europa? Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Alheit Peter, von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-229.
- Freitag, Walburga K. (2009b): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtige Effekte. In: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 12-39.
- Freitag, Walburga K. (2010): "Recognition of Prior Learning"- Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Arbeitspapier 208 der Hans-Böckler-Stiftung. (abrufbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_208.pdf; Zugriff: 22.08.2012).
- Freitag, Walburga K. (2011a): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 253, Düsseldorf.
- Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Völk, Daniel; Buhr, Regina (2011b): Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 239-250).
- Freitag, Walburga K. (2011c): Hochschule als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflichen Qualifikationen. In: Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 35-55.
- Freytag-Loringhoven, Konstantin von (2012): Ohne Abitur an die Uni. Zugangsprüfung als Hürde für Studieninteressenten ohne Abitur. In: Profile das Magazin der Universität Rostock, H. 3, S. 14-15.
- Frommberger, Dietmar (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründung, Modelle und Kritik. (abrufbar unter: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf; Zugriff: 10.09.2012).
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gans, Paul; Schmitz-Veltin, Ansgar (2010): Demografischer Wandel in Europa. Standpunkt Paul Gans & Ansgar Schmitz-Veltin. (abrufbar unter: http://www.bpb.de/themen/K1FUMR,0,Demografischer_Wandel_in_Europa.html; Zugriff: 20.04.2012).
- Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Glinka, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim, München: Juventa.

- Gniech, Gisla; Dickenberger, Dorothee (1997): Reaktanz. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 259-262.
- Göbel, Stefan (2012): Für eine Kultur des Lebenslangen Lernens (LLL) auf universitärem Niveau am Bildungsstandort Rostock. Abrufbar unter: <http://www.kosmos.uni-rostock.de/>; Zugriff: 11.09.2012).
- Göbel, Stefan; Kosche, Kerstin; Kappeller, Thomas (2012): Für eine Vision des Lebenslangen Lernens (LLL) auf universitärem Niveau am Bildungsstandort Rostock. (abrufbar unter: <http://www.kosmos.uni-rostock.de/ueber-kosmos/>; Zugriff: 15.07.2012).
- Gwosć, Christoph; Netz, Nicolai, Orr, Dominic; Middendorff, Elke; Isserstedt, Wolfgang (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Hanft, Anke; Knust, Michaela (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. (abrufbar unter: http://www.bmbf.bund.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf; Zugriff: 31.05.2012).
- Hanft, Anke; Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 23-36.
- Hartwig, Lydia; Klink, Judith (2011): Editorial. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, H. 4, S. 4-5.
- Hartung, Dirk; Krais, Beate (1990): Studierende, die aus dem Beruf kommen. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 117-160.
- Heidenreich, Martin; Bischoff, Gabriele (2006): Die offene Methode der Koordinierung. Ein europäisches Instrument zur Modernisierung nationaler Sozial- und Beschäftigungsordnungen. In: Heidenreich, Martin (Hrsg.) Die Europäisierung sozialer Ungleichheit. Zur transnationalen Klassen- und Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag, S. 277-311.
- Helmrich, Robert; Zika, Gerd; Kalinowski, Michael; Wolter, Marc Ingo (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BIBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 6, H. 18, S. 1-16.
- Henze, Anissa; Kellner-Evers, Julia (2009): Auf der Suche nach dem reflexiven, autonomen Lerner: Leitfigur für die Bewältigung einer „komplexen Welt im Umbruch“. In: Alheit, Peter; von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-216.
- Hermanns, Harry (1992): Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 110-141.

- Herzberg, Heidrum; Truschkat, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, Peter; von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzept und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-126.
- Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop).
- Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (o.J.): ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. (abrufbar unter: <http://ankom.his.de>; Zugriff: 23.06.2012).
- Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008. Synopsis of indicators. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o.J.): Diploma Supplement. (abrufbar unter: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1997.php>; Zugriff: 09.09.2012).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2005): Qualitätsparameter und Leistungsindikatoren als Instrument der Hochschulentwicklung. (abrufbar unter: http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2078.php; Zugriff: 21.04.2012).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. (abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/655;jsessionid=968e50fb1fa16c6247b950b93b1f>; Zugriff: 08.07.2012).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. (abrufbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_12.pdf; Zugriff: 11.04.2012).
- Hopbach, Achim (2004): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, D. 1.6; S. 1-28.
- International Monetary Fund (IMF) (2000): Globalisierung: Bedrohung oder Chance? (abrufbar unter: <http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/deu/041200g.htm>; Zugriff: 21.04.2012).
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin, Bonn.
- Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd; Schmitt, Ulrich (2011): Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 6, H. 2, S. 230-237).
- Kade, Jochen (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiografie. In: Baacke, Dieter; Schulze, Thomas (Hrsg.): Pädagogische Biografieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 124-140.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang; Egloff, Birte (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998): Bildung - Risiko - Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. (abrufbar unter: <http://wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsrisiko.pdf>; Zugriff: 07.05.2012).
- Kasworm, Carol (1993): Adult higher education from an international perspective. In: Higher Education 25, S. 411-423.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2001): Einleitung. In: Kluge, Susann; Kelle, Udo (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biografieforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 11-33.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2009): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 299-309.
- KfW Bankgruppe (2009): Flyer: Bildungskredit für Schüler und Studierende. Sie brauchen finanzielle Unterstützung bei Ihrer Ausbildung? Frankfurt am Main.
- KfW-Bankengruppe (2011): Flyer: KfW-Studienkredit. Sie brauchen finanzielle Unterstützung bei Ihrem Studium? Frankfurt am Main.
- Klinkner, Margot (2011): Studieren ohne Abitur. Neue Chancen für beruflich Qualifizierte. In: Hochschule & Weiterbildung H.1, S. 18-20.
- Klump, Matthias; Rybnikova, Irma (2010): Differenzierte Studienformen. Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Knauf, Helene; Oechsle, Mechthild (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, Heike; Mansel, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim/ München: Juventa, S. 143-162.
- Kohler, Jürgen (2009): Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) - Qualifications Framework for European Higher Education Area (QF-EHEA). In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. 1-38.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Kreitz, Robert; Otten, Arnold (2000): Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“. Die Situation in Deutschland im europäischen Vergleich. In: Faulstich, Peter; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Beiheft zum Report. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG, S. 157-170.
- Krüger, Heinz-Hermann; von Wensierski, Hans Jürgen (1995): Biografieforschung. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 183-224.
- Küstners, Yvonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 2. Frankfurt a.M. Cornelson Verlag, S. 78-126.
- Lampe, Barbara (2009): Vom Schattendasein in den Blickpunkt? Bildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H.2, S. 40-44.
- Lissmann, Urban (2001): Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computergestützten und konventionellen Inhaltsanalyse. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lüders, Christian (2006): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 80-82.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-135.
- Mayring, Philipp (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 323-333.
- Merkens, Hans (2009) Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 286-299.
- Mey, Günter; Muck, Katja (2010): Interviews. In: Mey, Günter; Muck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423-435.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (MOSTI) (2005): A Framework for Qualifikations of the European Higher Education Area. (abrufbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf; Zugriff: 14.03.2012).
- Minks, Karl-Heinz (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst; Loroff, Claudia, Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann Verlag, S. 21-34.
- Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf“ – Eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse mit Studienbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Mucke,

- Kerstin; Schwiedrzik, Bernd (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann Verlag & Co. KG, S. 31-49.
- Mucke, Kerstin; Kupfer, Franziska (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 221-238.
- Müller, Susanne (2010): Mehr Durchlässigkeit durch den DQR? In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 185-193.
- Neß, Harry (2010): EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/33, S. 21-38.
- Nickel, Sigrun; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen. (abrufbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf; Zugriff: 12.07.2012)
- Nickel, Sigrun; Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. (abrufbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf; Zugriff: 04.03.2012).
- Nieke, Wolfgang (2012): Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, Ekkehard; Lattke, Susanne; Pätzold, Henning (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Orr, Dominic; Riechers, Maraja (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. (abrufbar unter: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/fh-201011.pdf; Zugriff: 15.05.2012).
- PlusMedia Bildungsportale (2012): (Fach)Hochschul- & Weiterbildungsportal Deutschland. (abrufbar unter: <http://www.fachhochschule.de/FH/Studium-Studieren/Mecklenburg-Vorpommern/FH/FH.htm?order=town&orderType=0>; Zugriff: 04.09.2012).
- Qualifikationsverordnung Mecklenburg-Vorpommern (QualVO M-V) (2005): Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen. (abrufbar unter: http://mv.juris.de/mv/gesamt/QualV_MV_2005.htm; Zugriff: 19.06.2012).
- Queisser, Ursula (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Kempten: Klinkhardt Verlag.
- Rahn, Sylvia; Brüggemann, Tim; Hartkopf, Emanuel (2011): Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung. Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. In: Die deutsche Schule, 103, H. 4, S. 297-311.
- RANLHE (2011): European Lifelong Learning Project 2008-10. Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE. (abrufbar unter: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Literature_Review_upd.pdf; Zugriff: 04.05.2012).

- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (1997): Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. (abrufbar unter: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/io/lissabon_dt.pdf; Zugriff: 10.04.2012).
- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März 2000. (abrufbar unter: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm; Zugriff: 03.04.2012).
- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (2001): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Stockholm). 23. und 24. März 2001. (abrufbar unter: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/ACF191B.html; Zugriff: 04.04.2012).
- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (2004): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabonstrategie. (abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf; Zugriff: 03.04.2012).
- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (2008): Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" - "Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen"; (abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/council_de.pdf; Zugriff: 22.08.2012).
- Rat der Europäischen Union (EU Rat) (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). (abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>; Zugriff: 09.05.2012).
- Rauner, Felix (2011): Berufsbildung - Quo vadis? Aktuelle Entwicklungen. In: Erwachsenenbildung (1), S. 6–11.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodische und theoretische Reflexion zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-53.
- Riemann, Gerhardt (2006): Narratives Interview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 120-122.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/ München: Juventa.
- Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig; Oswalt, Vadim (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-33.
- Schliefele, Hans; Prenzel, Manfred (1991): Motivation und Interesse. In: Roth, Leo (Hrsg.): Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth Verlag GmbH, S. 813-823.

- Schmidt, Bernhard (2009): Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhardt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 661-675.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2009): Indikatoren für die Weiterbildung – Diskussionsbeitrag. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodische und theoretische Reflektion zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119-125.
- Schuetze, Hans G. (2007): Utopie oder Option? Überlegung zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6, S. 177-188.
- Schuetze, Hans; Slowey, Maria (2000): Traditions and new directions in higher education: a comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In: Schuetze, Hans; Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge Falmer, S. 3-24.
- Schuetze, Hans; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 44, S. 309-327.
- Schütze, Fritz (1978). Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung, Linguistik und Kommunikationswissenschaft Band 30. Königstein/Taunus: Scriptor, S. 98-113.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim; Pfeifenberger, Arno; Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, S. 67-156.
- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 568-590.
- Schütze, Fritz (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hrsg.): Biografie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78-117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil I. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): "Zweite Chance" des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Stamm-Riemer, Ida; Hartmann, Ernst A. (2011): Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 57-74.
- Stamm-Riemer, Ida; Loroff, Claudia; Hartmann, Ernst A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. (abrufbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf; Zugriff: 22.08.2012).

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (abrufbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserh_ochschulisch_I.pdf; Zugriff: 03.05.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (abrufbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf; Zugriff: 27.04.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. (abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; Zugriff: 21.04.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf; Zugriff: 12.03.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. (abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erfol-qualifizierte-Bewerber.pdf; Zugriff: 26.04.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012a): Pressemitteilung: Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. (abrufbar unter: http://www.kmk.org/index.php?id=1437&type=123&tx_ttnews%5Btt_news%5D=682&cHash=3ff609a41792a1f648a92cb57d5d6d65; Zugriff: 17.04.2012).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012b): Vereinbarung. (abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2012/Erklaerung_Spitzengespraech_31-12_mit_logos_01.pdf; Zugriff: 17.04.2012).
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Stroh, Astrid (2009): Neue Wege zum Studium. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): STATmagazin vom 24.03.2009. (abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/PDF2009_03.pdf?__blob=publicationFile; Zugriff: 15.05.2012).
- Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, 13. Jg., H.2, S. 64-80.
- Teichmann, Sabine; Kappeller, Thomas; Dahmann, Katja; Platz-Greitsch, Judith; Radtke, Doreen (2012): KOSMOS - Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen. (abrufbar unter: <http://www.uni-rostock.de/struktur/zqs/projekte/kosmos/>; Zugriff: 05.06.2012).
- Terhart, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 91-110.

- Universität Rostock (2012): Kinderuni Rostock. (abrufbar unter: <http://www.uni-rostock.de/studium/schuelergruppen/kinderuni/>; Zugriff: 27.08.2012).
- Van Bebber, Frank (2011): Aus der Kür wird Pflicht. In: Unabhängige Deutsche Universitätszeitschrift (DUZ) 8, S. 8–11.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (vbw) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Wegener, Basil (2012): Schavan: Lust aufs Studieren hat deutlich zugenommen. Interview mit: Annette Schavan. (abrufbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Interview/2012/08/2012-08-13-schavan-dpa.html>; Zugriff: 01.09.2012).
- Wegge, Jürgen (1998): Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede. Münster: Waxmann.
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Wissenschaftliche Begleitung des Projektes Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM (2009): Memorandum. „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“. (abrufbar unter: <http://www.ankom-fachtagung.de/archiv-ankom-fachtagung-2009/memorandum.pdf/memorandum.pdf>; Zugriff: 20.04.2012).
- Wittpoth, Jürgen; Krüger, Heinz-Hermann (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wolf, Sandra (2011): Warum nehmen berufstätige Akademiker (nicht) an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil? In: Hochschule & Weiterbildung H.1, S. 30-39.
- Wolter, Andrä; Reibstein, Erika (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiografien von Erwachsenen. In: Wolter, Andrä (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine Bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 35-97.
- Wolter, Andrä (2001a): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Oldenburger Universitätsreden Nr. 130: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen: zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg, S. 27-71.
- Wolter, Andrä (2001b): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschlands im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven -. In: Strate, Ulrike; Sosna, Monika (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, S. 138-152.
- Wolter, Andrä (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, S. 49-60.
- Wolter, Andrä (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2, H. 1, S. 14-29.
- Wolter, Andrä (2008): Die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige – Nationale und Internationale Perspektiven. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 15-28.

- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beitrag zur Hochschulforschung 33, H. 4, S. 8-35.
- Wolter, Andrä (2012): Interview: „Wir brauchen ein Bildungssystem ohne Sackgassen“. In: Magazin Mitbestimmung der Hans-Böckler-Stiftung 4, S. 10-14.
- Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung der Universität Rostock (ZQS) (2011): Weiterbildungsprogramm. Wintersemester 2011/ 2012. Rostock.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2009): Bildungsstandards als Steuerungselement für die Entwicklung des berufsschulischen Systems. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektion zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 93-103.